

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

LUCIANO TEIXEIRA DIAS

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO BRASIL CONTEMPORÂNEO:
UMA ANÁLISE DOCUMENTAL À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DE ADORNO**

Alfenas/MG

2023

LUCIANO TEIXEIRA DIAS

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO BRASIL CONTEMPORÂNEO:
UMA ANÁLISE DOCUMENTAL À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DE ADORNO**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria.

Alfenas/MG

2023

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Dias, Luciano Teixeira.

A Base Nacional Comum Curricular no Brasil Contemporâneo : Uma Análise Documental à Luz da Teoria Crítica de Adorno / Luciano Teixeira Dias. - Alfenas, MG, 2023.

94 f. : il. -

Orientador(a): Marcos Roberto de Faria.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2023.

Bibliografia.

1. Educação. 2. BNCC. 3. Emancipação. I. Faria, Marcos Roberto de , orient. II. Título.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DE ADORNO

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 11 de dezembro de 2023.

Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria
Instituição: UNIFAL-MG

Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira
Instituição: Universidade São Francisco - SP

Profa. Dra. Vanessa Cristina Giroto Nery
Instituição: UNIFAL - MG



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Roberto de Faria, Professor do Magistério Superior**, em 12/12/2023, às 09:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1150841** e o código CRC **76A1BC9D**.

*A memória de minha mãe, Maria
Helena. A toda a sua dedicação à
nossa família.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por permitir não somente o meu ingresso no programa, mas a conclusão desta pesquisa.

Agradeço ao meu orientador, Professor Dr. Marcos Roberto de Faria, por ter acreditado na proposta da minha pesquisa e, sobretudo, por ter caminhado ao meu lado durante todo o percurso, com paciência e humildade diante de sua grandiosa sabedoria. Levo comigo a sua acolhida, os seus ensinamentos, apontamentos, direcionamentos e reflexões.

Agradeço também à Profa. Dra. Vanessa Cristina Giroto Nery e ao Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira, por terem dedicado o seu precioso tempo à leitura de minha pesquisa, com generosas contribuições, que enriqueceram a escrita deste trabalho.

Agradeço aos professores da pós-graduação, Dr. André Luiz Sena Mariano, Dr. Luís Antonio Groppo e Dr. Paulo Romualdo Hernandez, que, a cada aula ministrada, compartilhavam o conhecimento de forma acessível, sempre com um brilho no olhar.

Também agradeço àquele que acompanhou o ingresso no programa e todo o meu percurso, o meu irmão Sérgio, dedicando seu precioso tempo a me apoiar neste processo.

Igualmente, agradeço ao meu grande amigo, o Prof. Dr. Fabio Brazier, grande incentivador, que me fez acreditar que seria possível a realização deste sonho.

Agradeço às minhas colegas de caminhada, as mestrandas Bruna Pimentel e Tatiane Brazier, que, durante a jornada, sempre estiveram ao meu lado, me apoiando e socorrendo nos momentos mais difíceis.

Agradeço também aos demais colegas de turma, que, diante da pluralidade cultural que compunha a turma, socializaram seus conhecimentos de forma generosa, assim como à Universidade Federal de Alfenas e ao Programa de Pós-graduação em Educação.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”

Por fim, agradeço às pessoas que, durante a minha caminhada, fizeram-me acreditar que é possível construir um mundo melhor e contribuir para o crescimento dos nossos alunos, razão pela qual a educação deve existir.

*“[...] pensar já é em si, antes de qualquer conteúdo particular, negação,
resistência (Resistenz) contra aquilo que lhe é impingido”.*

(ADORNO, 1982, p. 30)

RESUMO

Nos últimos anos, um expressivo fenômeno político de extrema-direita emerge na sociedade brasileira, em particular, na esfera da Educação Básica, suscitando controvérsias em comunidades escolares e no campo das pesquisas em Educação. Notamos, particularmente, que o desfecho da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, ocorreu ainda no alvorecer da experiência política e particularmente educacional que então colocamos em tela. Diante dessa conjuntura, realizamos uma análise do documento que estabelece as aprendizagens essenciais dos estudantes no decurso do Ensino Básico em todo o país: a BNCC. Averiguamos justamente se o conjunto oficial de diretrizes para as práticas escolares exercidas pelo corpo docente, perante crianças e adolescentes, fundamenta-se em uma perspectiva considerada emancipatória, nos contornos do quadro conceitual oferecido pela teoria crítica de Theodor Adorno, em razão de sua preocupação com o tema da emancipação no âmbito educacional. Em conclusão, destacamos que as emergentes forças sociais do neoliberalismo e do fascismo à brasileira balizaram a produção – e não uma determinação – das diretrizes pedagógicas que atualmente prescrevem o que deve ser ensinado à juventude no ofício da docência nas escolas públicas e privadas do país.

Palavras-chave: Educação; BNCC; Emancipação.

ABSTRACT

In recent years, a significant far-right political phenomenon has emerged in Brazilian society, in particular, in the sphere of Basic Education, sparking controversies in school communities and in the field of Education research. We particularly note that the outcome of the preparation of the National Common Curricular Base (BNCC), published in 2017, occurred at the dawn of the political and particularly educational experience that we then put on screen. Given this situation, we carried out an analysis of the document that establishes the essential learning of students during Basic Education throughout the country: the BNCC. We investigated precisely whether the official set of guidelines for school practices carried out by the teaching staff, towards children and adolescents, is based on a perspective considered emancipatory, within the contours of the conceptual framework offered by Theodor Adorno's critical theory, due to his concern with the theme of emancipation in the educational sphere. In conclusion, we highlight that the emerging social forces of neoliberalism and Brazilian fascism guided the production – and not a determination – of the pedagogical guidelines that currently prescribe what should be taught to youth in the teaching profession in public and private schools in the country.

Keywords: Education; BNCC; Emancipation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Habilidades da matriz de Língua Portuguesa 2º ano Ensino Fundamental	72
Figura 2 – Habilidades da matriz de Língua Portuguesa 5º ano Ensino Fundamental	73
Figura 3 – Habilidades da matriz de Linguagens 5º ano Ensino Fundamental	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Língua Portuguesa 1 ao 5 ano	28
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
BM	Banco Mundial
CONSEND	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes da Educação Nacional
MBNC	Movimento Pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola Sem Partido
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SRE	Superintendencia Regional de Ensino
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A BNCC: AMBIÊNCIA HISTÓRICA E POLÍTICA DA SUA CRIAÇÃO	23
2.1	O nascimento de uma “Base Nacional”: Ambiente histórica e política	23
2.2	Conhecendo a BNCC: Análise do documento à luz de comentaristas especializados	28
2.3	A BNCC na perspectiva da pedagogia das competências	39
2.4	A organização das competências no documento da BNCC, um manual a ser seguido	46
2.5	O currículo e a BNCC	53
3	ADORNO E A EDUCAÇÃO: QUE AUSCHWITZ NÃO SE REPITA!	58
3.1	Um breve relato sobre a biografia de Adorno	58
3.2	Adorno, a educação contra a barbárie e o cenário brasileiro	60
3.3	Adorno e a educação para a emancipação	68
3.4	A escola como lugar privilegiado do combate ao fascismo	76
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	87

1 INTRODUÇÃO

Hannah Arendt é reconhecida como uma importante referência no campo do pensamento social produzido no século XX. Em suas reflexões sobre uma variedade de fenômenos sociais, Arendt demonstra interesse especial pelas crises políticas no mundo moderno. Destacamos, em sua obra, *Entre o Passado e o Futuro*, a busca de compreensão sobre a crise da educação moderna, experienciada nos Estados Unidos da América, a qual foi observada diretamente pela autora, no alvorecer dos anos 1950, depois de ter migrado para a América, ao escapar do holocausto imposto à comunidade judaica, no período em que vigorava o regime totalitário nazista na Alemanha.

A crise geral que acometeu o mundo moderno em toda a parte e em quase toda esfera da vida se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diversas. Na América, um de seus aspectos mais característicos e sugestivos é a crise periódica na educação, que se tornou, no transcurso da última década pelo menos, um problema político de primeira grandeza, aparecendo quase diariamente no noticiário jornalístico (ARENDR, 2013, p. 221).

Na arena política do Brasil contemporâneo, notamos a presença de sujeitos e de grupos, que atuam de modo antagônico, justamente, no enfrentamento de uma crise da educação das novas gerações. Posicionados no lado esquerdo dessa arena, os “progressistas” disputam a organização da escola, para que tal instituição seja efetivamente um espaço destinado à formação de cidadãos democráticos, críticos e/ou comprometidos com a transformação da ordem social capitalista; já no lado direito, os “reacionários” (por exemplo, os membros cooptados pela extrema-direita “bolsonarista”) propõem, ao contrário, que a escolarização seja um processo formativo de cidadãos preocupados com a conservação de um determinado modo de vida, dito “tradicional”.

O meu interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa, inserida no campo da Educação, surgiu diante desse confronto e em decorrência de minha experiência profissional, adquirida em escolas públicas no Estado de Minas Gerais/Brasil. Já atuei como supervisor pedagógico no Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio, e também como professor voluntário na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Destaco, ainda, que ocupei o cargo de analista educacional na Superintendência Regional da Ensino de Varginha (SRE/MG), desenvolvendo intervenções pedagógicas e processos de formação continuada de professores em escolas públicas, nas cidades de Varginha, Paraguaçu, Machado e Três Corações.

Atualmente, exerço a função de Coordenador Pedagógico pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Alfenas - Minas Gerais. Coordeno, portanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes junto aos estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esse contato profissional com diferentes comunidades escolares despertou em mim, no decurso dos últimos anos, a vontade de compreender melhor a questão das diretrizes pedagógicas fornecidas para orientar as práticas educativas ministradas em salas de aula. Nessa caminhada como educador, passei então a nutrir cada vez mais interesse pelo seguinte fenômeno: a disputa política entre progressistas e reacionários pelo controle da determinação das diretrizes oficiais que devem orientar o ensino e a aprendizagem em todas as escolas brasileiras que oferecem a Educação Básica.

Depois de Auschwitz, ou seja, desde o holocausto imposto na Europa pelo nazismo, sabemos, com base nas contribuições dos autores ditos “frankfurtianos”, que a educação, em uma de suas acepções mais gerais, deve necessariamente ser crítica, sob pena de, não o sendo, colaborar para a existência de sociedades que privilegiam a manutenção de relações humanas que desconsideram as normas democráticas de regulação do convívio social. (GIORDANO; REIS, 2005).

Em entrevista, posteriormente publicada como livro, intitulado *Educação e Emancipação* (1995), Adorno, preocupado com a educação das novas gerações, a partir da experiência nazista no continente europeu, aponta, como a principal função social da escola, o oferecimento aos alunos das ferramentas necessárias para o triunfo da civilização sobre o espectro da barbárie nazifascista, capaz de forjar seres sociais que contribuíram na construção, por exemplo, dos campos de concentração e de extermínio, arquitetados e conduzidos pelos nazistas, nos anos 30 e 40 do recente século passado.

A recente ascensão da extrema-direita na sociedade brasileira culminou com eleição de Jair Messias Bolsonaro à presidência da República (2019-2022). O bolsonarismo, fundamentalmente anti-intelectual e anticiência, teve então a oportunidade de influenciar a elaboração do documento oficial composto por um

conjunto de diretrizes, cuja finalidade é balizar as práticas pedagógicas escolares em escala nacional. Tal situação nutriu ainda mais meu interesse pelo problema da natureza política que envolve a escrita desse documento, denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nakata e Oliveira (2019), recentemente, colocaram em suspeição o “grau emancipatório” do documento que fundamenta a Educação Básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para Severino (1990), é necessário problematizarmos qualquer produto social, especialmente a escolarização – processo educativo alicerçado em determinadas representações e práticas sociais.

Se levados a sério os impactos sociais da implementação desse documento nas experiências educacionais dos discentes, vivenciadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, uma questão pode ser colocada. É plausível afirmar que as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular são destinadas à orientação de práticas educacionais que se pretendem ferramentas emancipatórias do alunado?

O objetivo do presente trabalho foi realizar uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A busca pelo alcance do objetivo da pesquisa se justifica pela importância de uma tentativa de aprofundamento da compreensão do documento que baliza o ensino e a aprendizagem dos estudantes, matriculados na Educação Básica.

Expoente do Instituto de Pesquisa Social, mais conhecido como a Escola de Frankfurt, Theodor W. Adorno (1995) afirma ser “evidente”, em contexto democrático, a exigência da emancipação pelo sistema educacional. Adorno sugere que o professor deve orientar sua conduta pedagógica para a principal finalidade da educação que, de acordo com o autor, seria a formação social para a contradição e para a resistência (RIPA, 2008).

Segundo Adorno (1995), é importante, nas sociedades consideradas democráticas, verificar os fundamentos do trabalho pedagógico, a partir de estudos desenvolvidos no campo das pesquisas em Educação.

Na esteira desse entendimento de Adorno, colocamos aqui, como principal problema, o papel social de um documento normativo das práticas pedagógicas escolares no país, qual seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor no Ensino Fundamental I. Em outras palavras, na BNCC existe um compromisso normativo nas linhas que a compõem, com o potencial emancipatório, ou, ao contrário,

suas diretrizes conduzem apenas à transmissão de um conjunto de conteúdos didáticos?

A abordagem do objeto deste estudo partiu de uma análise documental com foco na BNCC em vigor no Brasil. Tal procedimento metodológico de natureza qualitativa possibilitou a coleta e a sistematização dos dados da pesquisa, dos quais partiram as análises reflexivas acerca do documento abordado.

A coleta e a análise dos dados foram orientadas pela teoria crítica do social oferecida por Theodor Adorno. O autor se dedicou a refletir sobre o tema da emancipação no âmbito educacional. Na leitura de *Educação e Emancipação* (1995), percebemos uma preocupação do autor com o próprio conceito de emancipação. Para Adorno, tal conceito se encontrava “sabotado” pela emergência de pressupostos contrários à democracia. A análise dos dados obtidos à luz desse referencial teórico permitirá, portanto, uma compreensão crítica do trabalho pedagógico.

A busca de uma educação escolar efetiva na formação da pessoa consciente do seu inacabamento, fundamentada no esclarecimento dos indivíduos em relação à autonomia, e que se posiciona contra toda e qualquer vontade heterônoma imposta pela sociedade capitalista, exige necessariamente pensar rigorosamente as diretrizes do trabalho pedagógico, a partir das contribuições legadas por Adorno, adotadas como a principal referência conceitual nesta pesquisa.

Em face disso, um estudo fundado em pesquisa qualitativa, a partir de uma análise documental, pode ser útil para compreendermos a situação concreta referente aos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que norteiam as práticas pedagógicas das instituições escolares e que são integrantes essenciais do processo de ensino e de aprendizagem. Disso decorre a relevância deste trabalho dissertativo.

Ademais, costuma-se atribuir diferentes papéis à escola. Em virtude disso, as mudanças no campo educacional são frequentes, de modo que então se vivencia um desafio diário de adaptações e de adequações. Como consequência, cumpre investigar se as diretrizes da BNCC concorrem para que os professores desenvolvam uma escolarização que desperte nos indivíduos, sobretudo, uma consciência autônoma como efeito da sua efetiva emancipação, no âmbito da escola.

Segundo Paulo Freire (1996), é importante a perspectiva de uma prática pedagógica que seja democrática, baseada na humanização e, sobretudo, na superação, pelo sujeito, de sua própria condição social

Pensávamos em uma alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a essa democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito [...]. Pensávamos em uma alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (FREIRE, 1996, p. 112).

A proposta desse questionamento reside em uma aposta pela concepção de educação que concede ao educando não somente o ensino de competências, mas também o desenvolvimento da autonomia e da autoconsciência, fundamentais na construção de um indivíduo racional, e capaz de se posicionar como sujeito da própria história, mesmo quando inserido na sociedade brasileira contemporânea, a qual se afigura a cada dia menos democrática.

Na perspectiva de Adorno, as escolas - enquanto espaços institucionais públicos e democráticos – devem estar organizados para preparar o educando, para transitar por um mundo social que vai constantemente submetê-lo a normas que possivelmente o impedirão de agir de maneira autônoma:

[...] a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se é como a gente — e quem é “a gente”, eis uma grande questão a mais — pode enfrentá-lo. (ADORNO, 1995, pp. 181 82).

Pollí (2020) diz ser importante refletirmos a respeito das condições emancipatórias, inspiradas ou não, pelas normatizações pedagógicas. Essa seria mais uma contribuição proposta no campo das Ciências Humanas e Sociais, para o reconhecimento do educando como um “ser pensante”, capaz de se emancipar – de escapar e de ascender “do lugar de oprimido”.

Polli ainda aponta que o fortalecimento da presença de um “discurso neoliberal” na sociedade brasileira é um dos elementos corrosivos das forças supostamente emancipatórias que emergem mais recentemente, inclusive, no campo educacional. Esse apontamento reflete uma preocupação expressa por Polli (2020). Entendemos que o autor se preocupa com uma organização oficial do ensino escolar para o exclusivo atendimento das necessidades de um projeto neoliberal de sociedade.

Se considerarmos o pressuposto de que a educação do ser humano é fortemente influenciada, nas sociedades modernas e ocidentais, pelas experiências de seus anos iniciais vividas na escola; e se observarmos o fato de que as crianças se inserem em determinado sistema educacional¹, podemos perceber que a elaboração das diretrizes que orientam as práticas pedagógicas no decurso da escolarização é uma tarefa decisiva para que seja possível uma formação emancipatória do ser social, de acordo com Nakata e Oliveira (2019).

Diante dessas considerações, analisamos as linhas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal análise pretende instigar a elaboração de algumas reflexões acerca da possibilidade de o professor, no desenvolvimento do seu ofício pedagógico, forjar nos educandos as habilidades de um sujeito autônomo, consciente da própria condição social, bem como, capaz de mudá-la, libertando-se de uma conjuntura econômica, política e cultural, que submete o sujeito a uma vida coletiva bastante heterônoma.

De acordo com Ripa (2008, p. 3), a concepção de Educação Emancipatória de Theodor W. Adorno significa “um processo educativo que rompa com a educação para a disciplina através da dureza, desenvolvendo a autorreflexão crítica, a autonomia, a reeducação dos sentidos; e a relação histórica dos conteúdos culturais poderia contribuir neste processo”.

A preocupação teórica e social com uma educação emancipatória nas sociedades democráticas está explícita nos escritos de Adorno (1995).

A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”. Ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto- inculpável quando a sua causa não é a

¹ Trata-se do cenário dito “normal”, porque, em rigor, por determinação legal, segundo dispõe o art. 4º, I, da Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes da Educação Básica (“LDB”), a educação básica, que vai dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, é “obrigatória e gratuita”.

falta de entendimento, mas a falta de decisão e coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. (ADORNO, 1995, p. 169).

Ripa apreende, nos escritos de Adorno sobre a educação, que os indivíduos que aprendem a pensar por si próprios conseguem transformar o estado de menoridade intelectual em que se encontram e se tornam capazes de uma “avaliação racional do valor e da vocação do homem para pensar por si mesmo”. (RIPA, 2008, p. 3).

Segundo Kant, a época em que vivemos precisa ser transformada para que os indivíduos consigam tornarem-se esclarecidos, pois falta muito para que eles façam o uso seguro de sua razão, mas estão livres para “trabalhar e tornarem progressivamente menores os obstáculos ao esclarecimento geral ou à saída deles, homens, de sua menoridade da qual são culpados” (RIPA, 2008, *apud* KANT, 1985, p. 112).

Não se trata, no entanto, de uma crítica teórica isolada. Em sentido semelhante, Paulo Freire (1970), por exemplo, opõe-se à chamada “educação bancária” que serviria como um instrumento de opressão. Nesse modelo educacional, o papel do docente é, acriticamente, depositar, nos passivos discentes, os conteúdos escolares transmitidos em sala de aula. Para Freire,

“o importante, de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e na de seus companheiros” (FREIRE, 1970, p. 69).

Cortesão (2002) afirma que o professor desempenha um trabalho dito “alienado” quando apenas “quer fazer o seu trabalho”, sem envolver-se no processo de ensino e de aprendizado de seus alunos. Segundo a autora, um exemplo desse tipo de postura do corpo docente estaria no preocupar-se tão somente com a transmissão dos conteúdos das disciplinas, ainda que o processo se demonstre alienante aos alunos, transformando-os em sujeitos não pensantes e sem criatividade. Nas palavras de Adorno,

A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto a elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado. (ADORNO, 1995, p. 27).

De acordo com Ripa (2008), essa constatação revela um processo educacional que se distancia da possibilidade da real emancipação do indivíduo, porque, ao invés de refletir sobre os fatos, “recebidos” dos “detentores do conhecimento”, os alunos passam a tão somente decorá-los. Em face disso, segundo a autora, Adorno sugere que o professor deva “modificar seu comportamento” no espaço da escola.

Novamente, em Freire, temos a seguinte concepção de um ensino emancipatório.

O educador democrático não pode negar-se o dever de na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. (FREIRE, 1999, p. 14).

Diante do que foi exposto até aqui, entendemos a importância de novos estudos com foco na unidade de análise constituída pelas diretrizes oficiais que norteiam as práticas docentes nas escolas brasileiras, a fim de averiguar se as normatizações estabelecidas pela BNCC, no que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental I, favorece, ou não, a emancipação do escolarizando.

Lembra, Cortesão (2002) que a escola, instituição constitutiva dos aparelhos ideológicos do Estado, almeja ter um educador que saiba desempenhar um papel idealizado de “bom professor”, ou seja, aquele que é “competente”, que sabe traduzir as teorias aos alunos, utilizando de jargões próprios, seguindo um sistema previamente definido, assumindo uma posição de “professor monocultural”, repetidor de teorias e de saberes, sem promover qualquer interação e discussão.

Após termos tentado trazer acima as nossas primeiras apreensões acerca do presente panorama educacional na sociedade brasileira contemporânea, mais precisamente no que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental I, colocamos logo adiante, como tarefa, apresentar uma compreensão de um documento orientador das instituições escolares: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nos dizeres da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de Ensino Básico das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as

escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

O documento orienta que determinadas habilidades e competências sejam desenvolvidas nos estudantes durante seu percurso na escolaridade básica. Nesse sentido, cumpre verificar se tais diretrizes contribuem, ou não, enquanto documento orientador democrático e público, para que seu educando se oriente em um mundo que tende a submetê-lo constantemente a diversas normas que o limitem de ser autônomo e responsável pelas próprias atitudes.

Afinal, suas palavras prescrevem que “não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola” (ADORNO, 1995, p. 116).

Essas reflexões críticas, bem como as possíveis implicações do problema, serão abordadas através de uma pesquisa documental, pois, tanto em uma revisão bibliográfica do conceito de emancipação quanto na análise crítica de dados qualitativos a partir de um recorte do documento orientador da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente aos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente nas habilidades do componente curricular Língua Portuguesa.

2 A BNCC: AMBIÊNCIA HISTÓRICA E POLÍTICA DA SUA CRIAÇÃO

Uma base para os currículos escolares nacionais foi, pela primeira vez, prevista na Constituição de 1988 e, em seguida, em outros institutos, quais sejam, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, e também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio².

As referidas leis tratam questões como, por exemplo, fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, desse modo, assegurando a primeira etapa da escolarização básica, assim como o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e, principalmente, os regionais, respeitando a pluralidade cultural das diferentes cidades, estados e municípios que compõem um país tão diverso.

No ítem trata o contexto em que a BNCC foi criada, o período histórico e político em que o país estava inserido no momento em que o documento foi concebido.

2.1 O NASCIMENTO DE UMA “BASE NACIONAL”: AMBIÊNCIA HISTÓRICA E POLÍTICA

O estabelecimento de diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, as quais nortearão os currículos e seus conteúdos com a colaboração dos Estados, do Distrito Federal e Municípios, é uma questão crucial que atravessa os documentos citados.

As primeiras críticas e dúvidas que permeavam o campo acadêmico em relação à construção de uma Base Nacional Comum Curricular aconteceram a partir do ano de 2012, ganhando notórias publicações acerca do tema (CURY, REIS; ZANARDI, 2018).

Segundo autores acima, o país tem vivenciado vários processos de mudança durante as três últimas décadas, principalmente no que concerne à política. Notórias adesões à questões como a defesa da democracia, da ética na política e,

² Cf., por exemplo, BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 11 de jun. 2022. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 de jun. 2022.

principalmente, aquelas que se referem à luta por uma escola como chave de mudança na sociedade e condutora da emancipação dos cidadãos tem movido a cada dia mais os cidadãos.

Desse modo, as relações estabelecidas vêm transformando o panorama educacional. As expressivas transformações contemporâneas advindas das novas tecnologias, do convívio familiar, da pluralidade cultural, da economia e, especialmente, da indústria cultural afetaram e afetam o campo educacional.

Durante o ano de 2014, após a Conferência Nacional da Educação (Conae), o processo de elaboração da Base Nacional Curricular Comum ocorreu com a participação dos educadores e das educadoras. A partir das etapas municipais, estaduais e nacional dessa conferência, o documento final foi convertido na Lei n.º 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação – PNE).

Dentre as metas contidas no documento, a que se refere ao fomento da qualidade da educação é a meta 7, a qual indicou, precisamente na estratégia 7.1, que era preciso “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos” (CÁSSIO; CATELLI, 2019 p.5).

Diante das constantes mudanças, os sistemas de ensino, principalmente os sujeitos desse processo, em especial, professores e alunos, estão cada vez mais inseridos nesse contexto, sucumbindo-se de forma heterônoma aos anseios que permeiam a atual conjuntura política e econômica nacional.

Segundo exemplificam os autores, a primeira versão da BNCC teve início no ano de 2014, quando o Ministério da Educação estava sob o comando de José Henrique Paim³. Esse processo ocorreu no término do governo de Dilma Rousseff⁴. No mês de setembro de 2015, foi apresentada a primeira versão do documento. No momento, o Ministro da Educação era Renato Janine Ribeiro.

³ Henrique Paim, em janeiro de 2014, foi nomeado ministro da Educação pela então presidenta da República, Dilma Rousseff. Henrique Paim é natural de Porto Alegre, formado em economia. Desde 2006, ocupava o cargo de secretário-executivo do MEC. Exerceu as funções de presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no período de 2004 a 2006; subsecretário da Secretaria Especial do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República (CNDES/PR).

⁴ Dilma Rousseff foi a primeira mulher a se tornar Presidente da República do Brasil. Dilma Vana Rousseff nasceu em 14 de dezembro de 1947, na cidade de Belo Horizonte (MG). É filha do imigrante búlgaro Pedro Rousseff e da professora Dilma Jane da Silva, nascida em Resende (RJ). O casal teve três filhos: Igor, Dilma e Zana.

Micarello (2016) ressalta que as discordâncias em relação ao documento da BNCC, advêm , sobretudo, em função do conceito de autonomia das escolas, e principalmente das inquietações dos professores acerca das orientações sobre *o que e como ensinar* e, da conduta profissional com relação às diferenças – as singularidades individuais e culturais que permeiam as comunidades escolares.

A implementação da primeira versão da BNCC, conforme descrito por Micarello (2016), foi permeada por debates que ocorreram em meio à crise política e econômica que o país atravessa. Esse processo de implemento aconteceu entre setembro de 2015 e março do ano de 2016.

A segunda versão da BNCC foi estabelecida em maio de 2016, pela caneta de Aloizio Mercadante⁵, à época ministro da Educação. Em agosto do mesmo ano, Dilma Rousseff foi impedida de cumprir seu segundo mandato presidencial. Fica evidente que, mesmo diante desse conturbado fato político e jurídico, dentre outros, o processo de implantação da BNCC não se abalou. Pelo contrário: havia urgência por parte de seus preceptores.

Como descrito por Cássio e Catelli (2019), nesse ínterim, Mendonça Filho⁶ passou a ser o responsável pelo Ministério da Educação (MEC). O fato se deu ainda no mês de maio quando o governo estava sob o comando de Michel Temer⁷, vice-presidente de Rousseff. A BNCC teve sua terceira versão apresentada em abril de 2017. Naquele momento, as diretrizes eram apenas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. O documento foi homologado no mês de dezembro do referido ano.

A BNCC, como documento que define as principais diretrizes da Educação brasileira, foi constituída em meio às intensas crises políticas e econômicas que

⁵ Nascido em Santos (SP). Bacharel em Economia pela Universidade de São Paulo, 1976. Mestre em Ciência Econômica, Universidade Estadual de Campinas, 1989. Doutor em Teoria Econômica, Universidade Estadual de São Paulo, 1996. Exerceu a função de ministro da Educação durante o período de outubro de 2015 a maio de 2016, tendo sido nomeado pela então presidenta da República, Dilma Rousseff.

⁶ José Mendonça Bezerra Filho, natural de Recife, nascido em 12/07/1966. Administrador, possui Pós-Graduação, exercendo a função de Deputado federal entre 1995-1999, PE, PFL, posse: 01/02/1995; Deputado (a) Federal - 2011-2015, PE, DEM, posse: 01/02/2011; Deputado (a) Federal - 2015-2019, PE, DEM, posse: 01/02/2015. Atuou como ministro da Educação entre 12/05/2016 e 06/04/2018.

⁷ Michel Temer foi eleito vice-presidente em 2010 e reeleito, em 2014, juntamente a Dilma. Ocupou por três vezes a presidência da Câmara dos Deputados. Michel Temer assumiu definitivamente a Presidência da República em 31 de agosto de 2016, após o afastamento da presidente Dilma Rousseff do cargo.

assombravam o país. Como já mencionado, seus preceptores não se arrefeceram perante a instabilidade social na sociedade brasileira.

A construção e a homologação de um documento com tamanha importância para a escolarização brasileira não levou em consideração as situações que impactavam diretamente a sociedade. Nas palavras de Micarello (2016, p. 66).

Esse cenário teve amplas repercussões nesses debates, que se deram num quadro geral de ações e discursos de diferentes setores que buscavam deslegitimar o governo eleito, e desqualificar suas iniciativas, criando um cenário favorável ao golpe contra a democracia, impetrado em agosto de 2016.

Cássio e Catelli (2019) observam que a terceira versão da BNCC, concernente às diretrizes para o Ensino Médio, foi divulgada no ano de 2018. Na edição do documento apresentado em abril desse ano, deu origem à Lei n. 13.415/2017. Já ao final de 2018, quem respondia pelo Ministério da Educação era Rossieli Soares de Almeida⁸ e foi durante sua gestão que tal versão da BNCC para o Ensino Médio foi homologada, mais precisamente no mês de dezembro.

A Educação brasileira vem percorrendo difíceis caminhos marcados por uma trajetória de políticas educacionais autoritárias e intransigentes. Tomadas de decisões ideológicas e antidemocráticas são uma constante, o que gera situações de conflito e de resistência.

Conforme relatam os pesquisadores, a BNCC deixou de ser foco do governo federal. Ricardo Vélez⁹ tomou posse como Ministro da Educação, em janeiro de 2019, no início do mandato do presidente Jair Bolsonaro. Desde então, as ações para que a BNCC fosse efetivada não tiveram seguimento, pois, para tal, necessitavam de subsídios federais aos estados e municípios, destarte surgiram dúvidas em relação ao processo. Ainda assim, a implantação das diretrizes da BNCC acontece em alguns estados, os quais estão reestruturando suas diretrizes curriculares e prescrevendo

⁸ Foi Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) e Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), no qual atuou diretamente na política de reformulação do Novo Ensino Médio. BNCC da educação infantil e ensino fundamental, homologada pelo Ministro da Educação em dezembro de 2017; foi ministro da educação no período de abril de 2018 a dezembro de 2018. Disponível em: https://www.wikiwand.com/pt/Rossieli_Soares. Acesso em: 14 de ago. de 2022.

⁹ Colombiano naturalizado brasileiro, Ricardo Vélez Rodríguez, é graduado em Filosofia pela Universidade Pontifícia Javeriana, da Colômbia. É doutor em filosofia pela Universidade Gama Filho. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/222-noticias/537011943/72431-ricardo-velez-rodriguez-e-nomeado-ministro-da-educacao-posse-ocorre-nesta-quarta-feira-2>. Acesso em: 14 de ago. de 2022.

aos educadores um novo paradigma educacional. A BNCC não foi o foco do governo, todavia o documento permanece como referência para os trabalhos da Educação no país.

Cilaghi *et al.* (2019) ressaltam que os atuais ataques à educação como política social e ao conhecimento pautado em uma perspectiva crítica e emancipatória, já faziam parte de uma política ultraneoliberal¹⁰, proposta desde a campanha eleitoral para a presidência, vencida por Bolsonaro. A política de privatização também já era foco da gestão da época, sendo ela consolidada por meio de portarias e de projetos de lei que foram efetivados (anti)democraticamente.

Os recursos aplicados na área seriam, como proposto pelo então candidato, suficientes, porém, foram mal geridos. Destacamos, ainda, a defesa do ensino a distância, da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que deveria “expurgar” o método de Paulo Freire, e do empreendedorismo como objetivo central do ensino superior “para que o jovem saia da faculdade, pensando em abrir uma empresa” (Cilaghi *et al.*, 2019).

Os autores destacam que um dos focos do governo Bolsonaro foi a apologia ao ensino a distância, a defesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual “expurgaria” a concepção de ensino, fundamentalmente dialógica, proposta por Paulo Freire. O Ensino Superior também foi alvo do governo Bolsonaro que pretendia reduzir essa etapa da educação ao mero empreendedorismo.

Atualmente, a educação, a ciência e a tecnologia apresentam-se, de forma global, na sociedade do conhecimento e da informação, na qual se metamorfoseia constantemente para se adaptar a constantes mudanças advindas dos acontecimentos políticos, os quais afetam diretamente a sociedade. As entidades governamentais vêm fomentando o ataque às políticas sociais e coagindo os estudantes e trabalhadores, com o beneplácito da classe dominante.

Na visão de Oliveira (2018), a administração educacional do país durante o governo Bolsonaro foi explicitamente conduzida dentro de parâmetros meritocráticos. A BNCC, como documento normatizador, expressa e gera exclusão quando torna as vítimas responsáveis pelos próprios baixos desempenhos, isentando o sistema de

¹⁰ O chamado ultraliberalismo se trata de transformações qualitativas em relação ao liberalismo, entretanto não no sentido de constituição de uma nova razão do mundo, mas, sim, para perpetuar a velha ordem e razão burguesa, solidificando-a em patamares ainda mais regressivos de expropriação e de exploração da classe trabalhadora. Disponível em: <https://lavrapalavra.com/2020/12/02/o-ultraliberalismo-enquanto-categoria-conceitual/>. Acesso em: 14 de mar. 2023.

toda responsabilidade, limitando-se diante dos anseios e das perspectivas dos diversos segmentos da sociedade, sendo reprodutora de uma exclusão a qual reduz e provoca. Em outras palavras, desamparando os mais vulneráveis e menos assistidos em prol do sucesso, atestado pelo bom desempenho dos mais favorecidos.

Ainda para Oliveira (2018), um país tão diverso como o Brasil, ao inverso do percurso definido pelo governo da época ao persistir com a BNCC, requer múltiplas perspectivas, possibilidades de direções as quais garantam a efetividade de um processo de ensino e de aprendizagem. Para culturas distintas, ações distintas, particularidades sociais, costumes e condições financeiras distintas. Dessa forma, faz-se necessária a oferta de diferentes caminhos. Considerar igualmente os desiguais é agravar a desigualdade. É enaltecer suas fragilidades perante os demais. A perspectiva de uma sociedade menos desigual e mais equalizada só será possível quando reconhecermos a necessidade de um trabalho que considere a oferta diversificada de propostas e de experiências curriculares a serem disponibilizadas aos alunos diferentes /iguais.

Encerrada essa discussão sobre o contexto onde o documento da BNCC foi concebido e homologado, vamos passar para o subitem seguinte no qual será feita uma análise acerca das habilidades da BNCC, dialogando com comentadores que se dedicaram a discorrer sobre o tema.

2.2 CONHECENDO A BNCC: ANÁLISE DO DOCUMENTO À LUZ DE COMENTADORES ESPECIALIZADOS

Dentre as diversas habilidades da BNCC, é possível trazer como exemplo, a fim de ilustrar a fala de Oliveira (2018), uma habilidade específica do componente curricular Língua Portuguesa, referente aos anos iniciais do ensino fundamental¹¹. O quadro 1 a seguir é um recorte do documento.

¹¹ O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é dividido conforme as etapas da escolaridade, sendo elas a educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais e ensino médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 de ago. de 2022.

Quadro 1 – Língua Portuguesa – 1º ao 5º Ano

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento do texto	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.
	Revisão dos textos	(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia, de pontuação.
	Edição dos textos	(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.
	Utilização de tecnologia digital	(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018.

Dentre as habilidades “estabelecidas” pelo documento orientador da “Base Nacional”, gostaria de chamar a atenção para a habilidade (EF15LP08) “Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis”(BRASIL, 2018, p.95) ao esperarmos que todos os estudantes desenvolvam habilidades que necessitem de suportes como software, dando a possibilidade de nivelar o acesso a todos, o que não acontece em um país repleto de desigualdades sociais. Existem escolas que contam apenas com uma lousa, enquanto outras têm suportes diversificados de informática e acesso ilimitado à internet. A “Base Nacional”, como documento orientador e norteador, deve sugerir habilidades e competências as quais o país possa oferecer para que todos os cidadãos tenham condições ao seu acesso, o que não ocorre na prática.

Como descrito por Micarello (2016), a garantia da qualidade social da educação escolar requer, portanto, que a escola contribua para que as desigualdades de origem

social não sejam impeditivas de acesso dos sujeitos aos conhecimentos e saberes produzidos pela sociedade.

As instituições escolares encontram-se subordinadas a normatizações determinadas pela classe dominante, as quais não somente norteiam, mas definem todo o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Os resultados de todo o processo estão atrelados aos índices de desempenho dos alunos, obtidos por meio dos resultados das avaliações externas desenvolvidas e aplicadas pelo governo federal através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹².

Na visão de Adorno (1995, p. 19), “a formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção da vida humana em sociedade e na relação com a natureza”.

A educação engendrada como mecanismo emancipatório, a partir da Constituição Federal de 1988, ficou concebida como um direito fundamental. Contudo, esse direito não restou de fato assegurado. Desse modo, faz-se necessária e urgente a busca desse direito, por meio de práticas educativas que contemplem um trabalho de excelência nas escolas, sobretudo com metodologias diversificadas que possam atender à pluralidade cultural existente no ambiente escolar, desse modo possibilitando o desenvolvimento nos diferentes sujeitos da própria autonomia.

Do ponto de vista de Diógenes (2020), debater sobre a BNC tem relação com um governo neoliberal que, em dezembro de 2017, quando foi sancionada, o documento tinha como escopo a normatização das diretrizes da Educação Básica Brasileira, já conhecido que sua organização se dá em campos de experiência para a Educação Infantil e as áreas de conhecimento e componentes curriculares para o Ensino Fundamental. O documento “prescreve” as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos durante todo o seu percurso escolar na Educação Básica.

A BNCC, enquanto documento orientador democrático e público, se mostra mandatário e excludente ao definir competências “essenciais” para todos os

¹² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 15 de ago. de 2022.

estudantes que fazem parte de um país tão diverso em cultura como o Brasil. Segundo “Os fundamentos Pedagógicos da BNCC”¹³, o foco é o desenvolvimento de competências, as quais os alunos devem “saber fazer” para atender às demandas do mundo de trabalho.

Os estudos de Duarte (2001) mencionam a pedagogia do “aprender a aprender” como um trabalho pautado na adaptação das competências de que os estudantes necessitam, de acordo com suas condições/realidades como, por exemplo, a condição de desempregado, a condição de deficiente, a condição de mãe solteira etc. a fim de se adequarem às demandas do mercado.

Nesse sentido, as competências e habilidades que os educadores devem repassar para os educandos, objetivam desenvolver a capacidade de resolver demandas complexas do dia a dia, dentre as quais estarem aptos às exigências do mercado de trabalho, a fim de atender à demanda da classe dominante e do estado neoliberal.

Diógenes (2020) destaca a organização da escola burguesa, na qual a classe subordinada dificilmente terá acesso à escola média, quiçá ao nível superior. A burguesia, ao oferecer o mínimo social, menospreza a classe inferior. As questões descritas estão evidenciadas nos documentos os quais norteiam as transições educacionais nas distintas formas-Estado capitalistas.

Desse modo, as instituições de ensino podem trabalhar para a construção de saberes que atendam às diferentes necessidades diante das diferentes realidades existentes, preconizando práticas que desenvolvam nos educandos, para além das habilidades intelectuais, o senso crítico e a competência autônoma. Uma filosofia escolar pautada nessa perspectiva pode suscitar nos educandos a consciência acerca da própria emancipação.

Diógenes (2020) observa que o neoliberalismo está cada vez mais presente nas políticas educacionais desde a década de 1980, ficando mais evidentes as questões como a mínima participação do Estado para com o social e a máxima

¹³ Ao adotar esse enfoque, 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. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 de ago. de 2022.

participação do Estado no que concerne ao capital. O processo de elaboração da BNCC (2018), dito como progressista e interativo, ocorreu de maneira distinta, pois os principais interesses dos organismos internacionais ficaram velados. Desse modo, o fortalecimento do Estado neoliberal no Brasil ficou ainda maior .

A educação sempre foi alvo das grandes empresas como as que produzem livros didáticos, as que trabalham com formação de professores, dentre outras. Ultimamente, com a implantação da BNCC, empresas que trabalham com softwares educacionais e produtos afins, estão à espreita de grandes oportunidades, sem levar em consideração que o governo que fomenta a educação “sugere” a predileção de algumas empresas ditas parceiras da educação, priorizadas durante o processo de escolha de materiais didáticos pelos estados e municípios (mencionadas logo a seguir).

Segundo Diógenes (2020), a BNCC (Brasil, 2018) uniu-se a entidades do setor público e privado, desse modo concretizando no campo educacional os interesses das organizações internacionais e do crescimento do Estado neoliberal. O Movimento Pela Base Nacional Comum foi um dos resultados dessas uniões. O processo de sua criação se deu em abril do ano de 2013. O movimento foi constituído por cidadãos e por entidades que comungam de um único objetivo: promover e apoiar a construção da Base. Dentre outras, destacamos algumas das instituições que compõem esse grupo: Consed¹⁴, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação e Undime¹⁵.

Conforme descrito por Diógenes (2020), desde a década de 1980, a educação no Brasil vem sofrendo os impactos da ressignificação da democracia, implicada diretamente a partir das imposições do Estado Neoliberal o qual ganhou força desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). A desestatização das entidades públicas, a subordinação às regras da economia internacional são

¹⁴ O Conselho Nacional de Secretários de Educação é uma associação fundada em 1986, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Entre suas finalidades está a integração das redes estaduais de educação e a participação dos estados na construção das políticas nacionais, além da colaboração entre as unidades federativas. Disponível em: <https://www.consed.org.br/conteudos/sobre-o-consed>. Acesso em: 14 de out. 2023.

¹⁵ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF. Disponível em: <https://undime.org.br/>. Acesso em: 14 de out. 2023.

princípios que norteiam esse modelo, o qual prioriza o Estado mínimo com participação mínima .

Diógenes (2020) pontua que o Brasil se adaptou tardiamente ao campo do neoliberalismo e principalmente à economia global pelas questões que o limitavam, como, por exemplo, o seu atraso tecnológico, a crise fiscal do estado e o alto endividamento externo. Para que o país conseguisse se efetivar em uma economia global, teria de superar as situações descritas, fato que fizeram que o país se ajustasse ao neoliberalismo de forma tardia, diferentemente dos outros países da América Latina.

As diretrizes pedagógicas vigentes durante o governo Bolsonaro que “determinaram” e “cercearam” quais caminhos um país tão diverso culturalmente como o Brasil devia seguir, precisam urgentemente ser questionadas. Tal preocupação é relevante, pois, no atual contexto, em que a educação vinha sendo sucateada, faz-se necessário um posicionamento frente à complexa situação.

De acordo com as pesquisas de Diógenes (2020), as políticas neoliberais no Brasil não foram direcionadas exclusivamente no campo econômico, mas também na saúde, na educação e na seguridade social, dessa forma expandindo as desigualdades no país. As diferentes áreas no Brasil sofreram transformações a fim de se adaptarem à doutrina capitalista do neoliberalismo. Com a educação não foi diferente, em destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada pela Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a BNCC (BRASIL, 2018), difundida como mecanismo para o progresso da Educação Básica brasileira.

Diante do cenário em que esteve recentemente inserido o país, mais do que nunca as ações não somente do professor, mas também da equipe escolar, devem ir além da transmissão do conhecimento técnico, estando presentes na escuta, no acolhimento e no direcionamento do aluno enquanto cidadão, trabalhando na perspectiva da formação humana de um indivíduo que seja capaz de fazer as próprias escolhas. O momento pedia por resistência e não por subserviência. Nas palavras de Adorno,

“A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto a elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado” (ADORNO,1995, p. 27).

A instituição escolar, enquanto instituição democrática e pública, deve preparar o educando para se orientar em um mundo que tende a submetê-lo constantemente a diversas normas que o impedem de ser autônomo e responsável pelas próprias atitudes. Faz-se necessário que a educação trabalhe na perspectiva da emancipação, esclarecendo os educandos e toda a comunidade escolar sobre a situação em que o país se encontra.

A BNCC baliza o trabalho em sala de aula, suscitando apenas as habilidades que serão avaliadas nos testes de larga escala, que definem os resultados, “notas” as quais estão diretamente ligadas ao recebimento de subsídios, “verbas” que são repassadas para as instituições de ensino públicas.

Todas as questões descritas são delineadas na perspectiva meritocrática. No caso da educação, ganha mais quem se destaca mais, sem levar em consideração as condições de vulnerabilidade em que determinado município ou bairro a escola se encontra. A instituição mais bem classificada no ranking de desempenho recebe as melhores vantagens, os servidores lotados nas escolas “mais avançadas” recebem uma premiação pelo desempenho, já aqueles que atuam em bairros periféricos e não conseguem atingir a “meta”, são conseqüentemente desvalorizados.

Nessa perspectiva meritocrática, em que se baseava o governo Bolsonaro, o aluno, que é a principal razão do processo ensino-aprendizagem, não tem as mesmas condições de concorrer com os demais, com os mais bem alimentados, mais bem nascidos, os quais se encontram em posição de vantagem em detrimento dos demais. O acesso à educação básica é um direito assegurado pela legislação vigente, portanto a escola, enquanto instituição democrática, garante ao educando uma educação de qualidade pautada na superação das diferenças, no igual direito de ser diferente, resistindo a qualquer ato meritocrático e desigual.

Como conceituam Martins e Pina (2020), o processo de “mercantilização da educação” precisa ser apreendido como uma ideologia política pertencente à classe de empresários que dominam o sistema capitalista, tendo como propósito restringir o acesso dos cidadãos a uma educação de qualidade, direcionando-os ao serviço mercantil. Assim sendo, os cidadãos passam a fazer parte de um processo que compõe o “mundo dos negócios”. Através de empreendimentos que objetivam o monitoramento das ações praticadas pelas escolas públicas, a classe empresarial cerceia o acesso ao desenvolvimento mental dos estudantes, desse modo,

direcionando-os à doutrina das pedagogias do “aprender a aprender”. Os discentes também são direcionados a um trabalho de simples reprodução à proposta de executar ações as quais já vêm prescritas conforme os interesses da classe empresarial.

Como descrito por Diógenes (2020), tais organizações têm como objetivo comum a cooperação junto ao Movimento Pela Base Nacional Comum, no CONSEND e na Undime. As ações que envolvem organizações públicas e privadas acontecem com frequência, pois a demanda de documentos os quais organizam a educação pública no Brasil é grande, e estes respondem sempre às questões mais relevantes. Desse modo, o foco está nos princípios de uma educação pública direcionada para o que é importante, útil ou vantajoso para as classes que controlam o capital financeiro e, conseqüentemente, o país.

As demandas advindas do modelo neoliberalista direcionam a educação para um trabalho alienado e reprodutor das doutrinas e de interesses da classe dominante. Desse modo, faz-se necessário que o professor ressignifique constantemente suas práticas docentes, a fim de não se tornar parte do aparelho ideológico do estado, aquele que repete as teorias e saberes predeterminados pela classe hegemônica. O professor deve ser resistência, para que a educação não perca sua essência de bem público, adquirido por direito e assegurado pela lei.

Diógenes (2020) ressalta que a área educacional é um dos focos do neoliberalismo¹⁶, pois sua capacidade de adaptação e de sujeição aos objetivos do capitalismo não encontram grandes obstáculos, tornando-se alvos de reprodução para toda a sociedade, a fim de atender aos ideais da classe dominante. Todas essas questões se dão através dos vínculos estabelecidos entre o Estado, as empresas privadas e as organizações internacionais.

Desse modo, o indivíduo, o qual o estado deseja formar, fica moldado de acordo como os interesses vigentes, assim sendo o modelo neoliberal, em que a proposta é de uma educação mercadológica, constantemente voltada para as demandas do estado e do capitalismo. As ações das organizações privadas na área educacional estão ligadas às adaptações do neoliberalismo, para que de fato sejam gerados na educação pública os interesses da classe dominante, conseqüentemente a mão de

¹⁶ 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).

obra (barata) estaria sendo criada a fim de atender às necessidades do setor privado. O estabelecimento entre força de trabalho e produção apresenta-se cada dia mais fortalecido, desse modo perpetuando o domínio e a exploração de uma classe em detrimento de outra. Nessa perspectiva, a educação vem deixando de lado sua natureza emancipadora, limitando-se à formação de um sujeito apto apenas para o mercado de trabalho conforme os interesses hegemônicos.

É importante ressaltar que uma proposta de educação como aparelho ideológico fez parte da perspectiva filosófica do governo Bolsonaro. Nesse sentido, os documentos “orientadores” da BNCC coadunam para a consolidação de uma gestão pautada nessas ações.

Como descrito por Cilaghi *et al.* (2019), a implementação do projeto neoliberal é de grande interesse daqueles que representam uma política de direita radical, portando-se como arauto da barbárie e do obscurantismo, de forma a expressá-los como verdades absolutas. Os discípulos do governo da época tinham como objeto de perseguição a educação, pois o presidente Bolsonaro posicionava-se de forma contrária à filosofia de uma educação pautada no pensar crítico.

Para Weber e Fernandes (2021), ao formatarmos a educação conforme os parâmetros mercadológicos, reduzimos todas as suas possibilidades apenas a um aprendizado voltado para as questões monetárias e numerárias. O trabalho pautado nas situações-problema, no aprendizado das ciências sociais e principalmente na filosofia as quais são responsáveis a suscitar nos alunos as habilidades de crítica e reflexão dá lugar a um trabalho que preconiza somente as questões relativas ao recurso capital. É sabido que um trabalho traçado no desenvolvimento do senso crítico não se enquadra nas normas do mercado. As instituições de ensino, ordenadas pelas relações financeiras e monetárias, reforçam os ideais neoliberalistas.

Diante do exposto, faz-se necessário que as instituições de ensino estudem o documento orientador da BNCC, para que possam se apropriar do que de fato as normatizações trazem nas entrelinhas, refletindo sobre as habilidades as quais serão o norte para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Através de um olhar analítico e, sobretudo crítico, o professor e toda a equipe escolar terão condições de desenvolver metodologias e estratégias as quais suscitem nos educandos a consciência da emancipação e da autonomia.

Diógenes (2020) ressalta a questão de a BNCC (BRASIL, 2018) vir a reforçar o Estado neoliberal, pelo de fato de o documento ser uma política orientadora da educação seguindo o viés da formação técnica, formando os alunos para atuarem no mercado de trabalho, deixando de lado o desenvolvimento do pensamento crítico. Os interesses dos organismos internacionais estão acima de quaisquer questões, pois todo o processo está firmado em acordos que subsidiam grande parte do percurso o qual a educação deve seguir. O país, ao longo dos anos, foi realizando reformas tanto no que se refere ao Estado como a educação, adequando-se aos interesses capitalistas e, conseqüentemente, ao projeto neoliberal. Desse modo, os serviços ofertados pelas instituições públicas tiveram seus gastos reduzidos, ocorrendo uma expressiva flexibilização e descentralização dos recursos, conseqüentemente, a desregulamentação dos serviços ofertados. Assim sendo, o processo histórico que a educação perpassa vai acompanhando a dinâmica das transformações.

Partindo da premissa de que a educação e a democracia são historicamente indissociáveis e, conseqüentemente, ambas seriam plenas quando se complementassem, nessa perspectiva, a implantação de uma escola independente, democrática, que projete na sociedade cidadãos críticos, livres e, acima de tudo, emancipados está cada dia mais difícil. O governo Bolsonaro geriu o país com atitudes antidemocráticas e de cunho mandatário, deixando cada vez mais de lado a soberania popular. O autoritarismo, as injúrias raciais e o nacionalismo, mesmo que de forma velada, eram próprias de um regime político fascista, perspectiva na qual o país estava aqui sendo administrado.

Demian Melo já empregou a expressão “ideologia Bolsonarista”, tratando-a como uma forma de neofascismo brasileiro (MELO, 2020, p. 26–27). Nesse mesmo sentido, Weber e Fernandes (2021, p. 212) também apresentam o termo “bolsonarismo” como uma espécie de neofascismo brasileiro, dada a sua proximidade, em termos de características, dessa ideologia italiana.

Nesse contexto, em relação aos atributos comuns a essas ideologias, tanto Melo quanto Weber e Fernandes salientam que o neofascismo, de que o bolsonarismo seria uma espécie, caracteriza-se por ser uma forma de política “autoritária”, “ultraconservadora”, “populista” e de “extrema-direita” (MELO, 2020, p. 16 e WEBER; FERNANDES, 2021, p. 212). Os autores também observam que o neofascismo é fortemente influenciado pelo ideário capitalista (WEBER; FERNANDES, 2021, p. 212),

de modo que a sua estrutura não se restringe, portanto, a traços políticos desprovidos de quaisquer premissas econômico-ideológicas de fundo. Cuida-se, em verdade, muito antes disso, de uma manifestação de ordem social, que se concretiza e se revela por meio do discurso na forma de um fenômeno também econômico e psíquico (WEBER; FERNANDES, 2021, p. 212).

Segundo exemplificam os autores, para que haja um discernimento em relação às características fascistas do Bolsonarismo no Brasil, evidenciam-se alguns sinais, já mencionados por Eco (1998), que permitiram uma caracterização do fascismo: "1) culto às tradições e às raízes; 2) abuso do medo ao diferente; 3) constante estado de ameaça; 4) exaltação da vontade popular; 5) oposição à análise crítica; 6) obsessão por conspirações e por culpados externos; 7) proclamação de um líder; 8) repressão da sexualidade; 9) ação antes da razão; 10) linguagem limitada e repetitiva; 11) apelo a uma classe social frustrada e, por fim, 12) rejeição às ideias modernas" (ECO, 1998, *apud* WEBER; FERNANDES, 2021, p. 213)

"Tais elementos são", de acordo com Weber e Fernandes (2021, p. 213), "facilmente notados no Bolsonarismo".

Os posicionamentos do presidente em relação às universidades federais e os cortes dos subsídios que fomentam as pesquisas científicas, foram atitudes anti-intelectuais, as quais demonstram o explícito descaso para com a educação. As perseguições contra cientistas, jornalistas, artistas e todos aqueles que propagam a cultura e a liberdade acadêmica fez presente através dos discursos de ódio e de soberania propagados pelo presidente.

Os estudos dos autores observam que, durante os percursos históricos, podemos perceber que o fascismo e suas manifestações se deram em momentos específicos como, por exemplo, uma crise política que o país enfrentou. No Brasil, o cenário crítico delineou-se principalmente após o Golpe de 2016¹⁷. A partir de tal acontecimento, gerou-se no país uma importante instabilidade econômica, subjetiva, social e política, dando espaço ao Bolsonarismo, como manifestação de neofascismo (MELO, 2020). Desde então, foi instaurada a crise política, moral, social e

¹⁷ O uso do conceito de golpe para tratar dos eventos de 2016 ilumina aspectos relevantes não apenas para melhor compreender o período, mas para reconstruir o movimento que levou à eleição de Bolsonaro. O que ocorreu em 2016 foi um golpe pois o objetivo da coalizão que derrubou o governo Dilma não era apenas trocar a presidente ou o partido do governo, mas mudar o regime político brasileiro a partir de um processo que não envolvia a direta manifestação de vontade dos cidadãos brasileiros ou a construção de uma legitimidade democrática". Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/artigo/ainda-o-golpe/>. Acesso em: 14 de nov. 2023.

principalmente a que se refere ao altruísmo. O avanço do estado neoliberal e do fascismo e a decadência da democracia no Estado caracterizam-se como ameaça à instância do sujeito de desejo e de direito. (WEBER; FERNANDES, 2021, *apud* MELO, 2020).

A crise educacional enfrentada pelo país vem se agravando . A educação sofre o retrocesso, sendo reduzida a uma Base Nacional Curricular Comum, adotada pelo governo Bolsonaro. A educação, como possibilidade de transformar a realidade social, deve resistir às ações antidemocráticas que estão postas como ideais neoliberalistas e principalmente atitudes fascistas e soberanas que reduzem a educação a um aparelho ideológico do estado o qual reproduz doutrinas como verdades absolutas.

Ao término das questões discutidas passarei a discorrer sobre a tendência da pedagogia das competências, que está presente nas orientações do documento da BNCC.

2.3 A BNCC NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

O texto introdutório da BNCC, em sua versão final homologada em dezembro de 2018, será o pano de fundo de nossas considerações acerca do respectivo título. Conforme já mencionado, o documento se autodefine como sendo de caráter normativo, portanto prescreve as aprendizagens essenciais fixadas através de competências e de habilidades as quais “todos” os alunos devem desenvolver durante o percurso na educação básica:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, 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 (BRASIL, 2018, p. 7).

A pedagogia das competências é a perspectiva pela qual o documento da BNCC foi concebido. Essa tendência vem orientando a formulação das políticas

educacionais, conseqüentemente definindo e cerceando todo o trabalho docente de um país. A premissa dessa escolha está fundamentada na seguinte declaração:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2018, p. 9).

Do ponto de vista de Marinho (2022), faz-se necessário um olhar crítico em relação ao documento da BNCC, pois suas perspectivas estão ancoradas em uma organização internacional e intergovernamental como a ONU¹⁸. Diante do exposto, cumpre averiguar se a pedagogia das competências está de fato alinhada à construção de uma sociedade cujos objetivos são a humanização e a justiça.

De acordo com Maués (2003), um dos principais objetivos da educação para as organizações internacionais como a ONU, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)¹⁹, Banco Mundial (BM)²⁰, Fundo Monetário Internacional (FMI)²¹ é o de colaborar para a equalização da economia, desse modo atendendo às carências do capital, reforçando-o perante os períodos de crises.

Um documento como a BNCC, ao preconizar a humanização e a justiça, deve trabalhar a partir da construção de um currículo vivo que possa transmitir, transformar e perpetuar a cultura, como sendo uma das funções da educação. Ao preconizar um trabalho pautado apenas no desenvolvimento de habilidades e de competências, as quais atendam às necessidades do mercado de trabalho, as orientações do documento estão na contramão de sua filosofia, desse modo encaminhando para uma proposta a qual direciona para o esvaziamento do currículo.

¹⁸ “A Organização das Nações Unidas (ONU) corresponde a uma organização internacional a qual reúne países voluntariamente com a intenção de promover a paz, a cooperação e o desenvolvimento mundial”. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/onu.htm>. Acesso em: 25 de set. de 2022.

¹⁹ A Representação da UNESCO no Brasil, localizada em Brasília, é um escritório nacional da região da América Latina. Seu principal objetivo é auxiliar a formulação e a operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as estratégias acordadas entre os Estados-membros da UNESCO. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil>. Acesso em: 30 de set. de 2022.

²⁰ O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento. É o maior e mais conhecido banco de desenvolvimento no mundo. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Banco_Mundial. Acesso em: 30 de set. 2022.

²¹ O Fundo Monetário Internacional (FMI) é uma organização financeira internacional que realiza empréstimos e resgates para países com dificuldades econômicas. O FMI possui 188 países-membros e está sediado nos Estados Unidos. Um dos principais objetivos do FMI é atuar na estabilidade econômica e financeira mundial. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/fmi.htm>. Acesso em: 01 de out. 2022.

Duarte (2001) pontua que a própria sociedade a qual propaga importância da individualidade do ser humano, dentro de suas singularidades, de sua autonomia e, sobretudo, da liberdade de expressão, pautada nos mais elevados princípios, exerce sobre os cidadãos a barbárie pela padronização e pelo mais cruel esvaziamento.

Como descrito por Marinho e Oliveira (2022), esses organismos multilaterais veem a educação como reguladora social, a partir do momento em que forma gerações que atendam às demandas do mercado de trabalho o qual está subordinado diretamente às sociedades vigentes. Assim sendo, os órgãos superiores como os ministérios da educação, estão subordinados a esses organismos, sobretudo os países periféricos. As fundamentações teóricas as quais os países devem seguir estão diretamente ligadas às políticas definidas por esses organismos, a fim de formar cidadãos que atendam às suas demandas. Todos esses processos afetam e, conseqüentemente, definem as reformas educacionais.

Johann (2021) ressalta que a regulamentação das atividades políticas pautadas pelo estado mínimo²² incidiu diretamente nas reformas educacionais, acarretando discussões em torno do currículo da educação básica, as quais foram permeadas por embates, entre o setor público e privado. Todo esse processo tornou-se evidente a partir da década de noventa. As conseqüências dessas reformas afetaram diretamente a gestão educacional, tolhendo de forma expressiva a autonomia das escolas públicas em detrimento dos interesses privados. Questões como o currículo e a formação inicial e continuada de professores foram reformuladas a partir dos interesses das classes dominantes.

Desse modo, os subsídios para a educação foram diretamente comprometidos a partir do estado mínimo, ancorados nos preceitos do capital. Sob essa égide, o desmonte da educação vem sendo articulado e embasado em falácias as quais influenciam uma expressiva camada da população. Destarte, é de extrema importância destacar o papel do currículo nesse contexto, como mecanismo que orienta as ações de ensino e de aprendizagem, devendo ser construído a partir de questões que valorizem o trabalho democrático na educação, desse modo preconizando os conteúdos essenciais para o desenvolvimento do educando.

²² Segundo Munhoz *et al.* (2009, p. 273) o modelo do estado mínimo apregoa a não-intervenção do estado em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, definido pelo pensamento neoliberal como alicerce mais importante para a prosperidade econômica. Portanto, as forças de mercado são descritas como única forma de regulação visando uma estrutura socioeconômica mais racional e eficiente.

Todavia, a concepção dos empresários e das instituições ligadas à economia, em relação ao papel do currículo, é a de ele ser um mecanismo fundamental para a construção de um projeto de nação²³, o qual possa monitorar ações que beneficiam a aristocracia.

Nesse sentido, a filosofia adotada pelo documento da BNCC, através da pedagogia das competências, está diretamente ligada à necessidade de suprir as demandas de um determinado sistema, trabalhando na perspectiva de que os estudantes devem saber fazer para se ajustarem ao mercado de trabalho, desse modo formando cidadãos despolitizados e acríticos. A proposta do documento não tem como objetivo a formação de um sujeito emancipado, dessa forma não implicando na ação docente, como ação política e, sim, como reprodutora de ideais da classe dominante.

Na atualidade, a Pedagogia das Competências compõe um conjunto de pedagogias consideradas hegemônicas (DUARTE, 2010). O autor ressalta que a Pedagogia das competências constitui um grupo de teoria chamado de “Pedagogias do Aprender a Aprender” (DUARTE, 2001).

A Pedagogia das Competências está ligada diretamente ao ensino a partir do treinamento, condicionando os alunos a uma aprendizagem ancorada em metodologias que predeterminam o que o aluno deve saber fazer, e, sobretudo, adaptar-se às adversidades de forma técnica. A potencialização da capacidade intelectual do indivíduo não é preconizada nessa perspectiva, pelo contrário, ele recebe o mínimo dos conteúdos. Os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos não são valorizados dentro dessa perspectiva, portanto o aluno não tem aportes teóricos suficientes para organizar um pensamento de forma crítica.

Como descrito por Marinho (2022), o ano de 1970 marcou o surgimento da teoria a qual sustenta a pedagogia das competências. Durante esse período, os Estados Unidos já faziam uso de seus conceitos. Os autores chamam a atenção para o fato de que essa teoria surge juntamente de acontecimentos que marcaram a época e atingiram diretamente a sociedade, dentre os quais se destacam as instabilidades sofridas pelo capitalismo decorrente da crise do petróleo. O declínio do modelo fordista foi um dos principais acontecimentos que marcaram a época. Diante dos

²³ “Nesta ordem de ideias, a BNCC é reconhecida como um instrumento de política educacional, que consubstancia um projeto de nação, estando em jogo disputas, referências e ideologias” (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 3).

ocorridos, a educação é chamada a acudir as necessidades do capital. Diante das circunstâncias, a pedagogia das competências desponta como possibilidade de formar cidadãos adaptáveis às diferentes situações e ou crises enfrentadas pela sociedade capitalista/globalizada, que levam a priorizar sua escolha no que refere à formação de professores e, conseqüentemente, interferem nos currículos durante os anos de 1990.

Destarte, o aluno edifica seu conhecimento através de direcionamentos que visem ao aprendizado para a adaptação. Um trabalho desenvolvido a partir de um currículo que assista o educando em todas as suas necessidades, levando-o a refletir sobre o seu papel na sociedade em que vive, sobretudo, a conscientização de sua responsabilidade em relação aos seus atos não é o propósito da pedagogia das competências.

De acordo com Maués (2003), em relação à pedagogia das competências, os teóricos Lasnier (2000), Paquay *et al.* (2001) e Le Boterf (2000) são uma referência mundial. Já em nosso país, o canadense Felipe Perrenoud (GENTILE; BENCINI, 2000) é o mais buscado a responder e a nortear as questões que envolvem as competências na área educacional.

Segundo a autora, o ano de 1989 foi o marco para as políticas educacionais no que se refere à questão das competências. O assunto ficou conhecido como “a obsessão pelas competências”²⁴. No mesmo ano, aconteceu na Europa uma relevante reunião entre 47 importantes indústrias²⁵ do país. Essas indústrias formam uma organização a qual existe desde o ano de 1983, intitulada Mesa-Redonda dos Industriais Europeus, de onde saiu o documento “ERT, Education et compétence en Europe, étude de la Table Ronde Européene, sur l’éducation et la formation en Europe” [Educação e competência na Europa, estudo da Mesa-Redonda Europeia sobre a educação e a formação na Europa].

Maués (2003) chama a atenção para um estudo de Nico Hirrt (2000), em relação ao documento, em que uma das principais questões apontadas pelos empresários é a que eles consideram que a educação não atende totalmente às necessidades das empresas. Destarte, empresários pontuam que as indústrias devem ter maior influência sobre os programas de ensino a fim de formar políticas as quais

²⁴ Nome do livro de Gérald Boutin e Loise Julien (2000).

²⁵ Entre essas indústrias, destacam-se Renault, Fiat, Shell, Siemens, Pirelli, Philips, Nokia, Nestlé, Lufthansa, Ericsson, Danone, Bayer.

permitam um maior poder de decisão referente aos assuntos educacionais. Dentre outras questões apresentadas, é a preconização de uma escola flexível pautada em uma formação polivalente e a desregulamentação do ensino. No ano de 1995, a ERT insistiu em assumir o comando da educação, alegando que a questão da formação deve ser decididamente reconhecida como de responsabilidade da indústria, sob a alegação de a educação não atender às necessidades de formação do perfil esperado pelas indústrias.

Diante do exposto, a adoção da teoria da pedagogia das competências, por parte dos preceptores da BNCC, está fortemente ligada aos interesses da classe dominante em formar o capital humano a fim de atender às demandas da indústria.

Mesmo que de forma implícita, a mercantilização da educação está presente na ideologia do documento norteador e referência para a criação dos currículos nacionais. Dessa forma, uma concepção de educação que preconiza o desenvolvimento do educando dá lugar a uma filosofia que leva a educação a “moldar” cidadãos executores de tarefas e, sobretudo, adaptáveis às mudanças de maneira acrítica.

Ressalto o excerto de uma entrevista de Perrenoud (GENTILE; BENCINI, 2000). Ao tecer considerações acerca da pedagogia das competências, o autor também fala sobre o objetivo da escola, que é o de preparar a todos para a vida em uma sociedade moderna e, não, o de repassar os conteúdos:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas. Para os adeptos da visão construtivista e interativa da aprendizagem, trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura. (GENTILE e BENCINI, 2000, p.25).

Marinho (2022) observa que, segundo o excerto de Perrenoud, o conhecimento científico parece não ser o preconizado pela perspectiva do autor e, sim, o conhecimento empírico, o construído em sua vida pregressa. O descaso para com o trabalho do professor, assim como o desvio das funções da escola ficam em evidência nesse excerto, sem contar a aplicação do conhecimento científico construído pela humanidade, pelas universidades, que deixa de ser fundamental para a vida dos

educandos, dando lugar ao ensino pautado no desenvolvimento de habilidades úteis para o cotidiano. A escola, ao trabalhar apenas com simulações do cotidiano, abdica o conhecimento científico, no qual predomina o cotidiano, tendo condições de proporcionar um repertório teórico como ferramenta para a apreensão científica do mundo.

Diante do exposto, é importante considerar a perspectiva perrenoudiana em relação à docência.

“Portanto, basta ensinar umas técnicas, usar bem as novas tecnologias, muni-lo de alguns procedimentos, denominados atualmente de “habilidades e competências” – o “saber fazer” ou *savoir faire* – perfeitamente possível com o aproveitamento dos já existentes “saberes experienciais”, os “mágicos” saberes práticos, que se tem o “professor razoável”. Pronto para agir na urgência e decidir na incerteza, este profissional não questiona, não problematiza seu tempo, seu contexto histórico, não obstante, marcado pela opressão, exploração e pelas relações desiguais entre classes sociais. Por fim, é um ser social que, por omissão, nega a luta de classes e se acomoda passivamente aos ditames do capital. Está configurado o quadro de atuação da docência na perspectiva perrenoudiana” (LUSTOSA, 2014, p. 10).

Diante dos argumentos mencionados, a pedagogia das competências tem estreito relacionamento com “O aprender a aprender aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p. 38). Dessa forma, a proposição do documento da BNCC, ao trabalhar na perspectiva das competências, mesmo que de forma implícita, direciona a educação para o saber fazer de forma acrítica e mecânica.

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual. (DUARTE, 2001, p. 29).

Em vista disso, o processo contrário a essa situação é apresentado por (DUARTE, 2001, p. 36) “Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”.

Após as discussões acerca da perspectiva da pedagogia das competências, tratarei as questões que envolvem as normatizações dispostas no documento da BNCC.

2.4 A ORGANIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NO DOCUMENTO DA BNCC, UM MANUAL A SER SEGUIDO

As competências as quais a BNCC determina serem trabalhadas pelas instituições escolares ao longo da educação básica estão dispostas de forma explícita na estrutura do documento. Tais competências foram elencadas conforme as etapas de escolaridade dentro da educação básica, sendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. As aprendizagens a serem desenvolvidas estão organizadas de forma clara e objetiva. Tais aprendizagens são compostas por códigos alfanuméricos a fim de serem identificadas conforme as etapas da escolaridade.

As competências gerais da educação básica são apresentadas no início do documento, sendo elas:

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas, exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações

próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10).

A partir da análise de FELIPE, SILVA e COSTA 2021, percebemos que existe um contrassenso no que se refere aos propósitos declarados ao selecionar das dez competências gerais para a educação. Dentre as propostas das competências, estão elencados objetivos como, por exemplo, a formação de cidadãos críticos atuantes em uma sociedade democrática que esteja preparada para receber e para acolher as diferenças. Na contramão dessa proposta, está o fomento à ideologia da adaptação, formando cidadãos aptos a gerir conflitos, e não a resistir, “[...] a perpetuação do status quo[...]”. (FELIPE, SILVA e COSTA, 2021, p. 790).

A ideologia da adaptação é a prescrição que o documento traz em suas entrelinhas, ao direcionar o trabalho do docente para a formação de cidadãos que não encontrem dificuldades em se moldar às necessidades de terceiros, “[...] para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações” [...] (BRASIL, 2018, p. 478). Recorri a uma das diversas orientações contidas no documento com o propósito de ilustrar e reforçar o que o documento traz como adaptação ao mundo do trabalho que está diretamente ligado às demandas do capital.

A escola é, em grande escala, aquilo que as forças dominantes da sociedade desejam que ela seja. No sentido oficial, digamos assim, uma de suas funções fundamentais é manter o controle social através da estabilidade e do ajustamento. [...] Isto não quer dizer que a escola seja uma instituição estática e absolutamente reprodutiva do que já existe. Ela muda e se renova constantemente à medida que as contradições sociais obrigam o rearranjo da postura ou do discurso ideológico da classe dominante. [...] Portanto, se

vivemos num sistema capitalista, dependente, altamente hierarquizado em níveis sociais, não só a escola como também o homem, o corpo, e suas manifestações culturais, serão produtos ou subprodutos das estruturas que caracterizam este sistema (MEDINA, 2000, p. 19).

As orientações e normatizações trazidas pela BNCC vão para além da função de servir como referência para os currículos das instituições educacionais. Objetivam a padronização do ensino público, desse modo a resiliência existente na educação faz com que a mesma se adapte constantemente às necessidades do sistema. As habilidades e competências, como dito anteriormente, estão atreladas às avaliações externas, desse modo as instituições se encontram constantemente em processo de adaptação e de ajustamento, a fim de seguir das orientações as quais estão atreladas à condição de subordinação. O não cumprimento das regras do documento da BNCC acarreta resultados de baixo desempenho, pelos quais as instituições são penalizadas, pois não recebem subsídios. Essa é uma condição de punição, sem falar da questão de que os pais e alunos não desejam fazer parte de uma escola a qual obteve baixa pontuação no ranking das avaliações externas.

Marinho (2022) utiliza-se da argumentação de que a princípio as dez competências gerais foram escolhidas sob a égide de bons propósitos, porém, ao lançarmos um olhar mais analítico ao interpretá-las, com o intuito de buscar consonância com a pedagogia das competências ou até mesmo encontrar consonância com os objetivos que a educação traz como, por exemplo, a função de humanizar, conseguiremos encontrar sinais controversos. O intento de minha pesquisa coaduna com o propósito da autora, que é o de analisar apenas as competências que a princípio estão dissonantes aos propósitos da constituição de novas gerações.

No que se refere à primeira competência: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p.9)., em consenso com Marinho (2022), há de se indagar como a comunidade escolar pode reconhecer e valorizar a cultura e o conhecimento científico de forma global, pois a filosofia da pedagogia das competências valoriza os acontecimentos do dia a dia, voltada para as questões locais em detrimento das questões que permeiam os acontecimentos globais. A pedagogia das competências prima em considerar os conhecimentos

empíricos do indivíduo, tendo como objetivo os conhecimentos tácitos e individuais como suficientes para resolver demandas do cotidiano.

A capacidade de desenvolver habilidades do dia a dia já é o suficiente para essa perspectiva, o conhecimento acerca da sociedade, o senso crítico e o espírito de superação de seus limites não são contemplados diante desse contexto. Para se formar uma sociedade democrática e, acima de tudo, justa, faz-se necessária a apropriação de conhecimentos diversos, os quais estão além do domínio mecânico de resolver habilidades do cotidiano, há de se compreender a verdade acerca dos acontecimentos e estar apropriado dos conhecimentos acumulados pela sociedade como principal caminho para a tomada de consciência acerca dos reais acontecimentos.

Marinho (2022) ressalta que a BNCC apresenta uma perspectiva utópica acerca do mundo, ao assegurar que a educação contribuirá na construção de uma sociedade a qual prima pelo respeito e pela igualdade, fazendo prevalecer o senso de justiça. Diante dessa perspectiva, as competências de número dois, número cinco e número seis fazem uso da palavra “crítica”, por conseguinte a perspectiva utópica do documento se faz mais uma vez presente ao direcionar o conhecimento de maneira técnica, reduzindo-o à consolidação de habilidades para solucionar problemas do cotidiano, visto que as competências não fazem referência ao uso do conhecimento científico como possibilidade de superação das injustiças advindas do sistema capitalista.

As competências apresentadas estão pautadas no idealismo, no pragmatismo, ao sugerirem competências como as que se iniciam com valorizar o conhecimento, exercitar a curiosidade, exercitar a empatia, argumentar. Novamente, Marinho (2022) aponta para o fato de que tais capacidades não são inerentes aos educandos, se não forem trabalhadas com objetivos predeterminados pelos docentes.

É preciso que se tenha um olhar acurado em relação ao conteúdo da competência de número um, a qual traz em suas proposições “[...] valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...]” (BRASIL, 2018, p. 9).

A palavra digital merece, nesse ponto, destaque, pois bem sabemos que nem todas as instituições públicas de ensino estão providas de um laboratório de informática para atender seus alunos, portanto o documento mostra-se mais uma vez

excludente, ao pautar-se em competências às quais os estudantes terão acesso limitado ou, na maioria dos casos, não poderão acessar o conhecimento por essa via, enquanto os alunos das instituições escolares privadas têm livre acesso à cultura digital proposta.

Não distante da competência citada, está a competência de número dois, “[...] formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas [...]” (BRASIL, 2018, p. 9). Há de se indagar por qual meio os docentes poderão proporcionar esses experimentos para “criar soluções tecnológicas”, já que é de se considerar que podemos cobrar aquilo para que oferecemos subsídios. Nesse sentido, ficam evidentes as questões excludentes trazidas pelo documento.

Oliveira (2018) ressalta que são muitas as restrições para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça conforme a proposta do documento. Assim sendo, as instituições escolares apresentam expressivas limitações as quais incidem diretamente na prática docente. Na contramão dessa situação, faz-se necessária a superação dos obstáculos, desenvolvendo estratégias que permitam a construção de uma escola de excelência, que atenda às diversidades, que seja justa e inclusiva dentro de uma perspectiva cultural e social.

Dignas de atenção são também as “competências específicas de linguagem para o ensino fundamental”:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de

práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 65).

As orientações dispostas no documento em relação as competências gerais da Educação Básica, apontam que a área de Linguagens é responsável em assegurar que os alunos desenvolvam as competências acima. Desse modo as orientações do documento propõem que:

É importante considerar, também, o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes. Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões (BRASIL, 2018, p. 64).

Diante do exposto, é de se destacar, entre as competências propostas, a de número seis, “[...] compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica [...]” (BRASIL, 2018, p. 65). Novamente, há de se indagar a questão de os estudantes terem acesso à competência supracitada, pois, para se compreender e utilizar tecnologias digitais de informação, a princípio, faz-se necessário acessá-las. Nesse sentido, sabe-se que a maioria das instituições escolares não dispõe de determinada estrutura para a realização das instruções do documento. Assim, fica mais uma vez exposto que as normatizações do documento tratam de forma igual realidades muito diferentes e desiguais.

Devido à amplitude do tema, a proposta da pesquisa se restringe a analisar recortes a partir das orientações do documento da Base Nacional Comum Curricular, visto que seria inviável contemplar todas as questões que o envolvem. Portanto o objetivo deste trabalho é o de desenvolver análises as quais possam contribuir para o entendimento das reais intenções contidas no documento. A perspectiva usada pelos preceptores da BNCC é a pedagogia das competências, a qual prioriza o desenvolvimento dos conhecimentos essenciais aos estudantes, em detrimento dos conhecimentos científicos. Conforme já mencionado, a pedagogia das competências faz parte de um grupo de teorias denominadas por Newton Duarte (2001) como “Teorias do Aprender a Aprender”. Nesse sentido, os objetivos propostos de forma

implícita sugerem o domínio de habilidades e de competências para adequação do cidadão às necessidades do mercado de trabalho e o atendimento a demandas do capital. Nesse sentido, (SAVIANI, 2008, p. 437). chama a atenção para a seguinte situação:

[...] “a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”

Por trás da concepção de ensino imposta pela BNCC, estão implícitas questões como a função da escola na perspectiva do adestramento, formando cidadãos servís, adaptáveis e flexíveis diante das adversidades impostas pelas demandas do mercado de trabalho, em detrimento da formação integral, a qual contempla o acesso ao conhecimento científico, ao conhecimento produzido socialmente. A doutrina socioeconômica do neoliberalismo se faz presente nas entrelinhas do documento.

Como descrito por Felipe, Silva e Costa (2021), as determinações da BNCC e as políticas que a constituem interferem expressivamente no cotidiano da escola, incidindo em questões como, por exemplo, o direcionamento do currículo para a formação do capital humano pautado no sistema capitalista, acarretando um trabalho com restrições curriculares, com enaltecimento das desigualdades a partir das avaliações, com cerceamento da autonomia docente, com mercantilização da educação a partir da filosofia hegemônica.

Na contramão desse processo, Johann (2021) utiliza-se da argumentação de que é necessário que os trabalhadores se apropriem de conhecimentos acerca das facetas do capitalismo, do socialismo, do cerceamento à liberdade de expressão, dentre outras questões que o impedem de construir o pensamento autônomo, constituinte do cidadão emancipado. Para além da função humanizadora da escola, que volta seus olhares de maneira altruísta, desse modo se comprometendo com as questões que permeiam a classe dominada, é necessário considerar que ela possa fomentar o incentivo à participação da comunidade escolar de forma efetiva, pois é por meio dessas ações que se constitui o cidadão político.

Além disso, a partir de um segundo ponto de vista, recorre-se ao campo da filosofia, em um diálogo com (SEVERINO, 1990, P. 21) ao se conceber a educação como um fazer social: “[...] A reflexão filosófica se faz então uma reflexão axiológica [...] a questão diretriz desta perspectiva axiológica é aquela dos fins da educação, a questão do para que educar [...]” . Seguindo as diretrizes do documento da BNCC, estamos educando nossos alunos a partir de quais valores? E para quais fins? Cabe aos educadores, um estudo mais acurado acerca do documento, não podendo agir como mero reprodutor de tarefas, pois, nesse sentido, a educação como aparelho ideológico do estado estaria reproduzindo seus reais objetivos de forma natural. Não estou dizendo que a responsabilidade seja do professor por essa situação, apenas gostaria de chamar a atenção para o fato de que devemos ressignificar constantemente nossa prática docente. Nesse sentido:

Fundamentalmente, esta questão se coloca porque a educação também pressupõe mediações subjetivas, ou seja, ela pressupõe a intervenção da subjetividade de todos aqueles que se encontram envolvidos por ela. Em cada um dos momentos da atividade educativa está necessariamente presente uma ineludível dimensão de subjetividade, que impregna assim o conjunto do processo como um todo. Desta forma, tanto no plano de suas expressões teóricas como naquele de suas realizações práticas, a educação envolve a própria subjetividade e suas produções, impondo ao educador uma atenção específica para tal situação. A atividade da consciência é assim mediação necessária das atividades da educação.” (SEVERINO, 1990, p. 22).

Assim sendo, o modo como estamos mediando todo esse processo de execução das normatizações é que faz a diferença nas ações da escola, sobretudo na prática docente que media todo o processo.

Finalizadas as considerações referentes a organização das competências no documento da BNCC, tratarei questões que envolvem o currículo, sendo este um dos pilares da BNCC.

2.5 O CURRÍCULO E A BNCC

O escopo desta pesquisa não é o de aprofundar no tema currículo, porém é impossível falar em BNCC e não mencionar a importância do currículo como um caminho a ser percorrido pela escola, pelos professores, pelos alunos e pela comunidade escolar. A implementação da BNCC fez com que todas as instituições escolares adequassem seus currículos à proposta do documento, desse modo

ressignificando todo o trabalho docente. As adaptações feitas pelas instituições escolares envolveram questões como formação continuada, material didático, dentre outras, que envolvem a gestão da educação.

Em relação à BNCC, Johann (2021) pontua que é importante se atentar para o fato de os agentes da educação não terem recebido a proposta curricular do documento com bons olhos, gerando uma considerável rejeição principalmente por parte dos profissionais da educação pública. Na contramão disso, os veículos de comunicação e os empresários, principalmente os ligados à mercantilização da educação, divulgaram amplamente a política curricular. A partir dessas dissonâncias, foram gerados conflitos de interesse por parte dos que advogam a favor da implementação do documento e dos que resistiram e ainda resistem à implementação da BNCC.

As matrizes de competências a serem “ensinadas” aos alunos foram as que mais sofreram com essa adequação, pois as instituições públicas estão subordinadas aos testes de larga escala, aqueles que definem o ranking da educação, conseqüentemente todas instituições escolares da educação básica são obrigadas a seguir a cartilha a fim de obterem resultados exitosos nas avaliações externas.

A questão de um país como o Brasil estabelecer que havia a real necessidade de organizar e definir um currículo único para a nação, foi propagada e amplamente divulgada por grupos do setor privado, como por exemplo o grupo (MBNC)²⁶, que, ancorados no Plano Nacional de Educação (PNE), impuseram a construção da BNCC permitindo que as instituições privadas fossem protagonistas do processo. Por conseguinte, fica evidente que:

Não podemos esquecer que o documento em apreço se inscreve no domínio curricular e que o currículo é um território de disputas, um terreno movediço, onde as forças coercitivas e as lutas do campo ideológico e epistemológico se movem e procuram legitimidade. (CORRÊA; MORGADO, 2019, p. 237).

Como conceitua Saviani (2016), o currículo é apreendido por grande parte dos educadores como sendo um documento onde estão dispostas as disciplinas de um determinado curso, e também onde se encontram elencados os assuntos que estruturam e compõem essa disciplina. A concepção de currículo como um conjunto

²⁶ Movimento pela Base Nacional Comum. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/movimento-pela-base-a-mobilizacao-de-atores-e-ideias-para-a-construcao-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 18 de out. de 2022.

de atividades que acampa o material físico e humano e todas as questões a elas destinadas, é concebida como uma tendência a qual prevalece entre os especialistas dessa matéria. O autor pontua que esse conceito de currículo é o de uma forma mais ampla e, no que concerne à escola, ele acampa todas as informações a ela pertinentes, “[...] em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos” (SAVIANE, 2016, p. 55).

Diante do exposto, é de grande importância considerar as intenções implícitas do documento da BNCC ao coibir o trabalho de todas instituições educacionais públicas. O fato de não mencionar as instituições privadas ocorre porque estas têm maior autonomia em relação à construção de seus currículos, principalmente por não dependerem dos subsídios do governo para o funcionamento e a realização de suas atividades, portanto não sendo necessária sua participação no ranking das avaliações externas, desse modo não se submetendo de forma heterônoma às “orientações” do documento da BNCC. Partindo da premissa de que o currículo em ato é a própria escola em funcionamento, as instituições educacionais públicas funcionam de acordo com a prescrição homogênea das habilidades e das competências a serem seguidas de acordo com a cartilha da BNCC. Nesse sentido, ao seguir tais orientações, a escola vem perdendo suas características, sua autonomia, enfim sua identidade.

Felipe; Silva e Costa (2021) utilizam-se da argumentação de que a BNCC traz de forma lógica a questão de o currículo estar diretamente subordinado a determinações políticas. Não bastasse tal situação, o documento normativo da BNCC trata os conteúdos do currículo de forma elementar, as metodologias a serem trabalhadas são padronizadas. Nesse sentido, fica evidente o controle e a manipulação sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Os autores destacam que a injunção sobre o método pedagógico por parte da BNCC tem como propósito a apropriação das habilidades e das competências. À vista disso, o cumprimento de executar metodologias que preconizam uma relação direta entre currículo e aferição por resultados, delineando-se as perspectivas neoliberalistas as quais primam pelo mínimo, incentivam a educação domiciliar.

A autonomia das instituições escolares em construir um currículo que atue como eixo entre escola e sociedade, acampando questões culturais, axiológicas, comportamentais, filosóficas, dentre tantas outras que se fazem presentes no

cotidiano, estão dando lugar ao ensino pautado em competências e em habilidades, direcionando o currículo para questões que atendam às demandas do mercado de trabalho, formando cidadãos adaptáveis e subservientes.

“O papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”. (SAVIANI, 2012, p. 2).

Em vista disso, a possibilidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir de um currículo pautado nas questões sociais, que se fazem presentes no cotidiano dos educandos, porém, quando são tratadas, é de forma obscurecida. Refiro-me a um currículo que seja resistente, que possa desvelar as reais intenções que há por detrás das ideologias da classe dominante.

Na visão de Silva (2005), ao buscarmos a origem da palavra “currículo”, advinda do latim *curriculum*, nos remete a “pista de corrida”. Desse modo, “[...] podemos dizer que no curso desta ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos”. (SILVA, 2005, p.15). É de se considerar que, ao pensarmos em currículo, devemos ter a consciência de que ele vai para além da transmissão do conhecimento, afetando diretamente a formação de nossa identidade, a nossa formação como seres humanos. Diante do exposto, ficamos suscetíveis a vontades heterônomas, melhor dizendo, como o outro deseja que sejamos formados. Portanto as orientações do documento da BNCC estão direcionando a educação a formar cidadãos a partir das demandas do capital, que sobretudo, estejam aptos a se encaixarem nas demandas do mercado de trabalho.

De acordo com Apple (1982), é essencial considerar o que precede a construção de um currículo e o que foi selecionado para compor um documento tão importante o qual pode ser considerado como o baluarte da educação. “[...] A quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? E para esse grupo determinado?” (APPLE, 1982, p.17). Tais questões nos fazem refletir sobre a construção do documento da BNCC, cujas habilidades e competências selecionadas demonstram uma hierarquização de saberes predeterminados que compõem uma cartilha neoliberalista, a qual seleciona conhecimentos essenciais para os estudantes, selando uma relação entre os poderes políticos e econômicos. Isso determina, de forma ardilosa, o que deve ser acessível aos estudantes.

Por isso, a tradição seletiva prescreve que não ensinemos, ou irá seletivamente reinterpretar (e, portanto, irá em seguida ignorar) a história da classe operária ou a história da mulher. No entanto, ensinamos a história das elites e a história militar. Qualquer que seja a economia ensinada, ela será dominada por uma perspectiva que se origina da Federação Nacional das Indústrias, ou de algo que o valha. (APPLE, 1982, p. 18).

Igualmente, o documento da BNCC trata os conteúdos do currículo, pautado nas habilidades e nas competências selecionadas sobre a égide do saber fazer, mostrando subserviência e resiliência em relação ao que o mercado de trabalho espera dos educandos. A BNCC explicita que o seu documento é “[...] referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares [...]”, e que vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações” (BRASIL, 2018, p.8). Por conseguinte, o documento está ancorado em políticas neoliberais as quais reforçam a participação mínima por parte do estado. Para tanto, há de se selecionar, para a classe trabalhadora, conteúdos que sejam consoantes a sua proposta.

É verdade que o currículo praticado nas escolas não pode ser reduzido à BNCC, do contrário, estariam sendo ignoradas as contradições da realidade material e a possibilidade de organização social dos sujeitos históricos. Entretanto, negar a sua força hegemônica nas deliberações dos caminhos da educação pública, além de ingênuo, seria negar a dinamicidade da língua e as propriedades de direção e domínios imanentes ao capital. (CHAVES, 2021, p. 6).

O currículo é um instrumento essencial na educação, pois, somente por meio dele, temos a possibilidade de superar as desigualdades sociais. No que se refere à execução das diretrizes do documento da BNCC, é preciso pensar na construção de caminhos alternativos para a materialização de um currículo que seja de fato mais pragmático, mais vivo, sem desconsiderar as prescrições dos documentos legais.

Encerrada as discussões sobre o currículo e a BNCC, passarei a dialogar com as questões que envolvem Adorno e a educação.

3 ADORNO E A EDUCAÇÃO: QUE AUSCHWITZ NÃO SE REPITA!

3.1 UM BREVE RELATO SOBRE A BIOGRAFIA DE ADORNO

Conforme uma de suas biografias (ZUIN; PUCCI; LÁSTORIA, 2015), nascido em Frankfurt am Main, Alemanha, no dia 11 de setembro de 1903, Theodor Wiesengroud Adorno, filho de Oskar Wiesengroud, comerciante de origem judaica, vendia vinhos por atacado, e sua mãe de descendência corso-genovesa, a senhora Mari Calvelli-Adorno, era católica e, antes de se casar com seu pai, exercia a profissão de cantora profissional. Adorno morava os pais e a tia materna, uma talentosíssima pianista como o nome de Ágathe. O pequeno Adorno então ouvia sinfonias clássicas diariamente. Em suma, a arte fez parte da sua formação desde a infância até os estudos do Ensino Fundamental.

A filosofia já se fez presente em sua vida desde os 15 anos de idade, quando, por intermédio de um amigo da família, começou a ler *Crítica da razão pura*, de Immanuel Kant. Adorno entrou para a universidade Johann Wolfgang Goethe aos 18 anos de idade para cursar filosofia e precocemente defendeu sua tese de doutorado com 21 anos de idade. No ano de 1922, conheceu Max Horkheimer; no ano seguinte, Adorno conheceu Walter Benjamim.

As amizades trouxeram inúmeros frutos para a vida de Adorno, principalmente, no que se refere aos diálogos acerca das construções de suas reflexões críticas e filosóficas. A música e a estética sempre estiveram presentes em sua vida. Foi para Viena, em 1925, com o objetivo de estudar música sob o comando de compositores de vanguarda, permanecendo no país por dois anos se aperfeiçoando na arte de compor (ZUIN; PUCCI; LÁSTORIA, 2015).

Adorno teve participações em revistas como a *Revista do Instituto de Pesquisa Social*. Apresentou ensaios musicais sob a direção de Horkheimer. Durante o ano de 1933, Adorno atuou como professor de filosofia na Universidade de Frankfurt. Em seguida, foi perseguido pelos nazistas. Em 1934, refugiou-se na Inglaterra, assim escapando da perseguição nazista; durante o exílio, conheceu sua esposa Gretel Karplus, que era de Berlin. A convite de Horkheimer, Adorno decidiu residir em Nova York. Desde 1938, trabalhou no projeto *The Princeton Radio Research* e também no Instituto de Pesquisa Social. Depois, mudou-se para Los Angeles, onde aprofundou

os estudos para a escrita do livro *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Em parceria com Horkheimer, o livro foi publicado em Amsterdam, em 1947.

Adorno retornou para a Alemanha e, juntamente de seu amigo Horkheimer, retornou à prática docente, dedicando-se à produção de diversos textos científicos que participaram do processo de consolidação de sua carreira como filósofo e também de seu processo de formação como músico, cientista e educador. As contribuições da obra de Adorno foram expressivamente importantes para a filosofia; até hoje, o filósofo é reconhecido mundialmente, pois seu legado instiga reflexões acerca do holocausto e da barbárie nazista na Alemanha (ZUIN; PUCCI; LÁSTORIA, 2015).

Adorno (1995)²⁷ considera que, no momento em que todas as dificuldades e obstáculos que envolvem a questão da barbárie forem abordadas com a devida importância por parte da educação, a simples atitude de trazer à tona essa questão já é a possibilidade de traçar caminhos para a mudança. Ele admite que a educação e a cultura trazem em seu significado momentos de opressão e de repressão, os quais são parte importante no processo de produção e de reprodução da barbárie. Portanto a necessidade de se apropriar do que realmente significa a desbarbarização.

Adorno se refere à Barbárie que ocorreu na Alemanha, principalmente em relação à Auschwitz²⁸, porém ela não se restringe a esse fato. Os constantes ataques que a educação vem sofrendo por parte daqueles que são contra uma perspectiva de trabalho pautada na elucidação, a qual somente a educação é capaz de realizar, que é o de desvelar as intenções da classe dominante. Todos os envolvidos no processo serão coagidos, sofrendo atos de selvageria a fim de que não tragam à tona os interesses escusos que estão escamoteados pelas ações da classe dominante.

Os estudos de (ZUIM, PUCCI e OLIVEIRA 2012) relatam que, ao se referir à barbárie, Adorno aponta questões presentes em seu tempo as quais fazem parte de nossa sociedade nos dias hodiernos, como, por exemplo, o preconceito exacerbado, o despotismo, as perseguições, os massacres e o genocídio que assolou famílias durante a pandemia. Nesse sentido, a desbarbarização é o caminho mais sensato para a conservação e para a existência da humanidade, e a educação é vista como

²⁷ Em Educação contra a Barbárie p. 157, Educação e Emancipação. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

²⁸ O complexo dos campos de concentração de Auschwitz foi o maior de todos aqueles criados pelo regime nazista. Nele havia três campos principais, de onde os prisioneiros eram distribuídos para trabalhos forçados e, por um longo período, um deles também funcionou como campo de execuções. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/auschwitz>. Acesso em: 19 de nov. de 2022.

uma das possibilidades mais profícuas para a superação desse processo. É a partir dessa perspectiva que devemos esclarecer os alunos acerca dos impactos causados pela barbárie na humanidade, e da real necessidade de caminharmos na contramão dessa situação.

Após conhecermos um pouco sobre a vida e o percurso profissional de ADORNO (1995), serão feitas discussões sobre o pensamento de Adorno em relação a educação contra a barbárie, e o seu contexto no Brasil.

3.2 ADORNO, A EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE E O CENÁRIO BRASILEIRO

A desbarbarização da educação deve ser concebida a partir do processo de conscientização dos indivíduos.

[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. [...] Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por [...] um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo que toda esta civilização venha explodir [...]. (ADORNO, 1995, p. 155).

Segundo Cassio (2019), as intimidações sofridas pelos profissionais na Educação Básica brasileira precisam ser discutidas e enfrentadas publicamente, pois os debates, motivados por essa ameaçadora situação, estão sendo feitos de forma rasa. Todo esse engodo pode nos levar inclusive ao conformismo, já que permeia toda essa hodierna celeuma, os interesses da classe empresarial e todo o suporte educacional a eles dispensado. A busca por uma educação pautada na democracia, na inclusão, no laicismo e na liberdade de expressão está subordinada a nossa condição de cidadãos ativos na defesa de propostas de ensino democráticas, muito ao contrário, do que perpassa a atual condição do país, expressivamente delineada pela barbárie social, política e educacional.

“[...] A educação como direito de todos [...]” está prevista na Constituição Federal de 1988²⁹. Mas a que tipo de educação “todos” têm direito/acesso? Há de se

²⁹ Está prevista na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu Art. 205º. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 de novembro de 2022.

constatar que a educação não é a mesma para todos, mesmo o ensino público e gratuito não é equivalente em níveis de qualidade para todos os estudantes do país. A questão do desenvolvimento tecnológico é algo marcante, pois existem escolas públicas que possuem equipamento e acesso à internet, em detrimento de outras que não possuem computadores suficientes para que os alunos sejam inseridos nesse campo do conhecimento. O acesso à internet é garantido pelo governo por meio do Programa Educação Conectada³⁰, o qual disponibiliza subsídios para que as instituições de ensino públicas consigam usar os diferentes recursos digitais, disponíveis a princípio para os servidores, pois os alunos, sendo principal razão de ser da educação, não têm condições de serem protagonistas desse processo, pois a maioria das escolas públicas não dispõe de uma sala de informática.

Não se pode olvidar do fato de os alunos não terem condições de se apropriarem desse tipo de conhecimento, assim sendo não quero dizer que a educação bastaria se houvesse equipamentos disponíveis para uma sala de informática, pois, desse modo, estaria reduzindo todo o processo de ensino e aprendizagem a um recurso pedagógico. São necessárias situações como esta virem a público, ou seja, serem pauta de discussão, pois somente por meio de políticas públicas conseguiremos avançar em relação a essas diferenças, uma vez que as dissonâncias ficam a cada dia mais evidentes no que concerne ao direito a uma educação de qualidade.

Cara (2019) pontua que, de modo objetivo, a via a ser percorrida para o combate à barbarização da educação é a conexão política em prol da efetivação do direito à educação, a fim de seja garantido de forma clara e objetiva o que prevê a Constituição Federal de 1988. Em outras palavras, não podemos consentir com a barbarização da educação e, sim, fazer com que ela seja o nosso motivo de resistência e de objeção contra a barbárie. Para tanto, a conscientização acerca do direito à educação deve ser o nosso lema.

A revista Carta Capital 2020³¹ observa que os ataques à educação ganharam força com o consentimento do governo Bolsonaro, pois, ao declarar a educação e os

³⁰ O objetivo do Programa de Inovação Educação Conectada é apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. Disponível em: <https://educacaoconectada.mec.gov.br/index.php#ancora>. Acesso em: 13 de nov. 2022.

³¹ Carta Capital é uma revista semanal brasileira de informações gerais, pautada em um jornalismo crítico; foi fundada em agosto de 1994 pelo jornalista Mino Carta. Disponível em:

estudantes como seus principais inimigos, o então presidente não somente permitiu como suscitou as investidas fascistas advindas de seus súditos, propagando o ódio e o desdém como um grito de guerra daqueles que não toleram os menos favorecidos. Desse modo, esse tipo barbárie vinha sendo construída em nosso país. A revista traz a importante questão de que a classe trabalhadora teve o acesso garantido às universidades públicas recentemente, fato ocorreu por meio das políticas públicas democráticas formuladas no governo Lula e Dilma. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)³², no ano de 2009, trouxe a esperança para milhares de jovens terem a possibilidade de cursar as universidades de ensino superior pública em nosso país, o que até então era privilégio dos jovens da classe alta. A reestruturação do ENEM permitiu que, a partir da nota obtida, o acesso às Universidades Federais seria efetuado. Nesse sentido, a criação do ProUni³³, em 2005, foi uma importante estratégia do governo para que a classe trabalhadora tivesse ainda mais possibilidades de acesso ao ensino superior. Segundo a revista Carta Capital 2020, milhares de brasileiros conseguiram ingressar nas universidades, o que até então era privilégio de poucos.

Na contramão desse processo de democratização, o governo Bolsonaro defendeu um projeto de país que não contempla o acesso democrático ao ensino. Um exemplo disso foi o processo da aplicação e de correção do ENEM no ano de 2019. Conforme relatado pela redação da revista Carta Capital 2020, após o resultado das avaliações, mais de 30 mil estudantes foram lesados pelo equívoco na correção das avaliações e o prazo oferecido pelo MEC³⁴ para que os estudantes pudessem contestar foi muito curto, desse modo, prejudicando ainda mais os que se sentiram prejudicados com o ocorrido.

<https://www.cartacapital.com.br/educacao/ataques-a-educacao-publica-fazem-parte-de-um-projeto-de-privatizacao/>. Acesso em: 19 de nov. de 2022.

³² O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 19 de nov. de 2022

³³ O Programa Universidade Para Todos (Prouni) oferta bolsas de estudo, integrais e parciais (50% do valor da mensalidade do curso), em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de educação superior privadas. O público-alvo do programa é o estudante sem diploma de nível superior. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/prouni>. Acesso em: 19 de nov. de 2022.

³⁴ Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 de nov. de 2022.

Ainda segundo a revista, o grande número de ações protocoladas referentes à correção do Enem fizeram com que o Ministério Público Federal pedisse a suspensão do Sisu³⁵, do ProUni e do Fies³⁶ do ano de 2019, o que tristemente acarretou o não preenchimento das mais de 250 mil vagas disponíveis pelo ProUni. Os 30 mil estudantes que foram lesados pelo erro na correção de suas avaliações não tiveram resposta do suposto erro do MEC, desse modo perdendo a chance de ingressar no ensino superior segundo a revista Carta Capital 2020.

Novamente, o descaso para com a educação se fez presente, pois, além de revelar a displicência para com a educação e com os menos favorecidos, esse processo acarretou o atraso de um ano na vida dos estudantes. Mais uma situação decorrente do desprezo para com os que dependem da educação, foram os cortes que o governo efetuou de forma drástica, congelando os investimentos com a educação e, sobretudo, os incentivos à pesquisa e à ciência, que geram o progresso e o avanço nas mais diferentes áreas no país, que, ao não priorizar o fomento a iniciação científica, faz com que o país não somente fique estagnado em relação ao mundo, mas deixe de participar do processo de globalização do conhecimento.

Mais uma situação em que a barbárie se faz presente é trazida por Adorno em seu diálogo com Becker, quando se referem às manifestações públicas em que os jovens e adultos lutam pelos seus direitos frente aos atos de reivindicar melhores condições, acesso às universidades, direito à alimentação, a passe escolar, entre outras situações “[...] baseada em condições racionais, ainda que rompa com os limites da legalidade [...]” (ADORNO 1995, p. 160). Muitas vezes esses jovens e adultos são brutalmente coibidos, dependendo do contexto da intervenção física, quando acontece de forma exagerada.

Segundo Adorno 1995, os atos de rebelião estudantil não se configuram como violentos e, sim, como modos de agir politicamente. O autor não discute se a reflexão acerca da questão está equivocada, apenas aponta tais atitudes como estando a favor

³⁵ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é um sistema online do Ministério da Educação em que algumas instituições públicas de ensino superior brasileiras oferecem vagas para pessoas que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Disponível em: <https://accessunico.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 de nov. de 2022.

³⁶ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação (MEC) destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/financiamento/fies-graduacao/perguntas-frequentes-fies>. Acesso em: 19 de nov. de 2022.

da sociedade, por um de bem maior. Durante o diálogo, Becker 1995, levanta a situação da intervenção física exacerbada por parte dos dirigentes que representam a classe dominante frente a esses acontecimentos, com atitudes de coação e violência que configuram um caso de barbárie. Nesse sentido, o ato de os estudantes reivindicarem melhores condições não somente de acesso, mas de permanência nas universidades, configura como atos de rebelião. É desse modo que são vistas tais atitudes por aqueles que não precisam lutar pelos próprios direitos, que já estão socialmente garantidos.

Há de se atentar para algumas situações que ocorrem no ambiente escolar de forma natural, diria até cultural, e que incitam a barbárie, como, por exemplo, a questão da competição. Segundo Becker, “[...] A competição entre indivíduos e entre grupos, conscientemente promovida por muitos professores e em muitas escolas, é considerado [...]” um princípio pedagógico particularmente saudável (ADORNO, 1995, p. 161).

Tais competições, quando não têm seus objetivos bem definidos, como, por exemplo, as condições como se dão esse processo, por exemplo, as regras a serem seguidas para que a disputa seja feita com transparência, as condições que levam à premiação final, ou a sensação de ser vencedor frente aos demais, essas situações podem provocar sentimentos que levem à barbárie, pois todos os participantes têm de estar no mesmo nível de competição, e, partindo da premissa de que o ambiente escolar é heterogêneo, há de se garantir o igual direito de ser diferente. Na maior parte dos casos, isso nem sempre acontece. Adorno (1995) “[...] partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário à educação humana [...]” (ADORNO, 1995, p. 161).

Voltando ao capítulo anterior, onde discutimos a questão da adoção da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) como documento de referência e, acima de tudo, orientador para a educação brasileira, atentamos para François Dubet (2004), a BNCC, agindo na perspectiva da meritocracia tem condições de proporcionar uma competição honesta entre instituições escolares localizadas em regiões que contemplam alunos com níveis sociais desiguais?

Mais uma vez, a questão da barbárie se faz presente, pois a adoção do documento da BNCC como referência para os testes larga escala produzidas pelo governo a fim de aferir os resultados do processo de ensino e de aprendizagem estão sendo feitos

injustamente, gerando sentimento de revolta, pois permite que todos entrem em uma mesma competição, com condições diferentes. Toda essa situação incita ao descontentamento por parte dos professores e das professoras envolvidos no processo, acarretando revolta, sentimento de impotência, que são sentimentos conectados à selvageria, à condição de estado daquilo que é bárbaro.

Voltando à competição no ambiente escolar, François Dubet traz a questão de que “[...] Fundamentalmente a Sociologia da Educação mostra que a abertura de um espaço de competição escolar objetiva não limita as desigualdades [...]” (DUBET, 2004, p. 542) a autora pontua que, mesmo entre os alunos que se encontram em condições sociais iguais, existem desempenhos distintos, pois o aluno é um ser individual e desde sempre os mais sucedidos têm vantagens decisivas frente às competições propostas.

O modelo de igualdade de oportunidades meritocráticas pressupõe que, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos. Ora, todas as pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação. A imagem extrema dessa situação é a do tratamento reservado aos alunos dos estabelecimentos de elite, públicos ou privados, que oferecem aos bons alunos, muitas vezes socialmente privilegiados, numerosos cursos, com grupos reduzidos e professores motivados e experientes. (DUBET, 2004, p. 542).

Torna-se evidente que a competição, principalmente aquela que não predetermina seus objetivos, não levando em consideração as diferenças, não seja o melhor caminho a ser seguido.

Também é importante sublinhar uma certa crueldade do modelo meritocrático. Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. (DUBET, 2004, p. 543).

Torna-se evidente que a competição reproduz no aluno o sentimento de incapacidade, transferindo para este toda a responsabilidade pelo próprio “fracasso”, principalmente aqueles que não são capazes de lidar com a situação, ainda mais quando carregam consigo o sentimento de baixa autoestima. Conforme Dubet (2004), a perspectiva meritocrática de competição presume que “todos” os envolvidos no

processo estejam preparados em igual nível de competição. Desse modo, serão submetidos aos mesmos testes. Decorrente dessa proposta injusta, o que acontece é a desmotivação dos alunos perante a resposta negativa dos próprios desempenhos.

Esses alunos são conseqüentemente avaliados pelos professores conforme o seu baixo desempenho, ocasionando a marginalização dos mesmos, por ora sendo tratados de modo diferenciado, pois, para eles, são ofertados currículos diferentes dos demais, currículos restritos visando à recuperação do ensino, e o que na verdade ocorre é a baixa qualidade de ensino ofertada a esses alunos.

Para além dos muros da escola, o mundo é de fato competitivo e pode parecer contraditório dizer que a escola não deva fomentar a competição, uma vez que a realidade mostra uma situação contrária a essa. Portanto, é de se considerar que a competição não resolve os problemas educacionais e que, quando ela ocorre, deve ser pautada em um processo transparente, em que fiquem claros os objetivos aos quais os alunos participantes se submeterão, sobretudo levando em conta a questão das diferenças.

Caso contrário, o saber lidar com a derrota, com o fracasso, é algo que pode levar à barbárie, “[...] as pessoas continuamente experimentam fracasso, desenvolvendo sentimento de culpa subjacentes que acabam traduzindo agressão [...]”, (ADORNO, 1995, p. 121). O autor, além dessa situação, levanta a questão da importância do esclarecimento. Assim, é necessário que não somente professores, mas a escola, enquanto instituição pertencente à sociedade, crie possibilidades de elucidar, de trazer à luz do esclarecimento todas as questões que envolvam o processo de ensino-aprendizagem para além da simples transmissão dos conteúdos de forma passiva, formando cidadãos críticos conscientes e capazes de se posicionar frente às situações e às adversidades da vida.

A concepção de Adorno sobre a desbarbarização da educação, segundo ZUIN, PUCCI e OLIVEIRA 2012, está pautada em duas particularidades educativas, sendo elas a educação para o “esclarecimento” e a educação enquanto “emancipação”. Os autores ressaltam que Adorno afirma, com veemência, que “[...] A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica [...]” (ADORNO, 1995, p. 121) e, conseqüentemente, para o esclarecimento, porém o autor salienta que o fato de o esclarecimento não estar ligado à subserviência nem à inocência, essas atitudes são capazes de levar o cidadão à barbárie, ao passo que

este conceba tal situação de forma omissa. São muitas as questões que envolvem a barbarizarão. Assim, a escola, enquanto lugar de transmitir, de transformar e de perpetuar a cultura, deve estar atenta a situações de permissividade as quais podem levar à barbárie.

Adorno, em *Educação após Auschwitz* (2005, p. 121), ressalta que a perspectiva da educação contra a barbárie há de ser feita desde a infância, pois a elucidação e o esclarecimento, o quanto mais cedo forem trabalhados, mais efetivos serão os resultados, visto que as crianças que tiverem boas oportunidades para a formação da personalidade, terão maior consciência acerca da importância de lutar por uma sociedade mais humana.

Nesse sentido, a educação contra a barbárie, deve ser desenvolvida desde a primeira infância, já que os estímulos para a conscientização e o esclarecimento não podem deixar para ser trabalhados somente quando o aluno tiver condições de fazer a leitura autônoma do mundo, pois as questões que envolvem o processo de desbarbarização da educação devem ser observadas desde o início de sua formação, na educação infantil, pois é quando o aluno começa a ter as primeiras experiências de socialização. Nesse momento, podemos abordar situações como a conscientização acerca da violência, do respeito ao próximo, do respeito às diferenças, dentre outras situações constituintes de uma educação para a humanização.

A ausência de uma aproximação mais atenta também colocará as crianças entregues a uma ambígua “espontaneidade”, sujeitas à violência que acaba por produzir cicatrizes que se colocam, principalmente, sobre o corpo, fomentando uma educação que, ao invés de se contrapor à barbárie, a privilegia (RICHTER e VAZ, 2010, p. 673).

Richter e Vaz atentam para a questão de a barbárie estar presente na escola desde primeira infância e para a importância de se tratar do assunto. Os autores mencionam, por exemplo, o momento da socialização no qual as crianças estão no parque participando do processo de convivência. Se tal situação não for bem planejada e orientada, podem ocorrer os desentendimentos, principalmente no que se refere às agressões físicas, sendo que as crianças não têm a consciência acerca de tais atitudes e, sobretudo, de suas consequências. Portanto, nesse sentido, “[...] a passividade do adulto diante das crianças constitui também uma forma de barbárie [...]” (RICHTER; VAZ, 2010, p. 681).

Diante do exposto, gostaria de ressaltar a importância de as instituições escolares se apropriarem do real significado da barbárie e de suas consequências para a vida do ser humano, principalmente no processo de formação que ocorre desde a primeira infância.

Após as considerações em relação a educação contra a barbárie, serão feitas no subitem a seguir discussões sobre a educação para a emancipação segundo ADORNO (1995).

3.3 ADORNO E A EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO

Uma das principais contribuições da escola de Frankfurt³⁷ para a educação foi a de trazer à tona questões como, por exemplo, a influência do capitalismo e da indústria cultural em nossa vida, sendo como um dos principais responsáveis pela atrofia da consciência política e, principalmente, da consciência crítica.

Dentre os autores ditos “frankfurtianos”, em especial, Adorno foi quem trouxe para a educação o conceito de emancipação, apontando a importância do professor nesse processo de resistência e, sobretudo, da superação da barbárie que ainda se faz presente nos dias atuais. O autor sugere que o professor deva orientar sua conduta para uma perspectiva de educação para a resistência e para a emancipação.

Adorno 1995³⁸ atenta para a importância do “esclarecimento” acerca das intenções da indústria cultural. A escola, enquanto instituição de ensino, teria a possibilidade de trabalhar na perspectiva de desvelar, “ [...] Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes [...]” (ADORNO, 1995, p. 183).

É nesse sentido que devemos direcionar a educação para a resistência ao engodo que envolve a sociedade, pois o processo de emancipação é construído a

³⁷ A Escola de Frankfurt foi uma escola de pensamento filosófico e sociológico, filiada ao Instituto de Pesquisa Social, que nasceu como um projeto de intelectuais vinculados à Universidade de Frankfurt. A Teoria Crítica foi o elo conceitual que uniu os intelectuais criando uma nova interpretação do marxismo, da sociologia e da política no início do século XX. Participaram da Escola de Frankfurt intelectuais como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Walter Benjamin e Jürgen Habermas. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/a-escola-frankfurt.htm>. Acesso em: 25 de nov. de 2022.

³⁸ Em Educação e Emancipação p. 170, Educação e Emancipação. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

partir do esclarecimento e o cidadão emancipado precisa ter consciência acerca de suas responsabilidades, perante aquilo que lhe é de direito e também de dever.

Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência da emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. (ADORNO, 1995, p. 183).

O conceito de emancipação não deve ser, pois, restrito à aceção fixada na legislação, que almeja apenas a formação de um cidadão com capacidade de decisão. É preciso que as instituições escolares se orientem por uma noção mais ampla de emancipação, tal qual a de Adorno.

No atual cenário em que a educação se encontra inserida, denota-se presente o neoliberalismo, que preconiza a mercantilização da educação e, sobretudo, sua privatização. É diante dessa situação que devemos lutar pelos nossos direitos garantidos na constituição, como o direito à educação, o qual vai na contramão das políticas neoliberais que, ao preconizar a participação mínima do estado, faz com que os menos favorecidos percam o direito a uma educação de qualidade, deixando para aqueles que dispõem de condições financeira para o acesso a esse tipo de serviço que, no caso, a educação seria reduzida de um modo geral a um bem consumível diante das perspectivas neoliberais.

Mas a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. Ela é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação. (ADORNO, 1995, p. 35).

Perante o momento político recentemente vivenciado ao longo da gestão Bolsonaro, a sociedade e, principalmente a educação, vêm sofrendo com os ataques antidemocráticos advindos daqueles que se intitulam a favor da família e de tudo aquilo que julgam ferir a moral e os bons costumes. Não é meu objetivo aferir o que esse movimento julga como contrário às suas crenças, mas é de se considerar o modo bárbaro com que essas pessoas atacam os seus diferentes, sé é assim que posso tentar situar o contexto. Na verdade, minha intenção é trazer à tona a questão de que tipo de cidadão a escola está formando. Dentre tantas funções atribuídas à educação, gostaria de chamar a atenção para a que acredito ser a mais importante, que é a de

suscitar nos sujeitos a capacidade de questionar e de tomar decisões, formando cidadãos pensantes frente às verdades absolutas impostas pelas classes dominantes, muitas vezes advindas de currículos escolares restritos, os quais foram construídos da elite para a classe hegemônica.

Como descrito por Vilela (2007), a educação tem sido permeada por discussões as quais indagam seu posicionamento perante os acontecimentos da sociedade atual, como, por exemplo, o expressivo avanço na área tecnológica e principalmente na científica, ao passo que questões como a pobreza extrema, a fome, as lutas pelo poder, e não menos importante que todas estas situações, a degradação do meio ambiente e a escassez dos recursos naturais.

Segundo a autora, os sistemas de ensino não respondem a essas questões, tornando-se essa uma crítica que fica cada vez mais evidente. Nesse sentido, o desafio que se faz presente frente às escolas e aos professores é o de superar as adversidades advindas do capitalismo e da “mundialização” da cultura.

Diante do exposto, a educação afigura-se como uma força transformadora da sociedade e, para tanto, há urgência em se considerar possibilidades de ações que suscitem nos educandos habilidades necessárias para enfrentar as adversidades advindas da globalização da sociedade e, principalmente, das constantes investidas dos empresários da classe dominante para a implantação de um projeto neoliberal.

Porém, as instituições de ensino devem seguir os currículos que não são construídos dentro da escola e, sim, de fora dela. Assim sendo, as determinações externas fazem com que muitas vezes as escolas se encarreguem de cumprir as habilidades predeterminadas pelos planos de ensino que estão diretamente atrelados à BNCC, em detrimento de uma proposta de ensino que possa transformar o seu pensar a partir de uma realidade emancipadora.

Nesse sentido, tais habilidades ficam sem segundo plano, pois a corrida para alcançar um melhor lugar no *podium* das avaliações externas se torna a principal filosofia das escolas, pois nenhuma delas quer descer um degrau da tão afamada escada do IDEB³⁹.

³⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso: em 30 de nov. de 2022.

De modo a ilustrar o exposto, é importante ter em conta as matrizes de referência⁴⁰ do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁴¹, que avalia os estudantes do ensino fundamental I das turmas de 2º anos e 5º anos e do ensino fundamental II apenas as turmas dos 9º anos. O quadro a seguir traz as habilidades da matriz de referência de Língua Portuguesa do 2º ano do ensino fundamental e o site do Saeb deixa claro que:

Com o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as matrizes de referência do Saeb foram revisadas. Os testes de língua portuguesa e matemática seguem como referência para as matrizes vigentes do Saeb, de 2001. Já as matrizes dos testes de ciências da natureza e ciências humanas, do 9º ano, e os de língua portuguesa e matemática, do 2º ano, seguem a BNCC, de 2017. (BRASIL, 2018).

A proposta do Saeb está ancorada nas determinações da BNCC, portanto as habilidades avaliadas estão em consonância com o que os alunos precisam aprender para dominar a leitura e a escrita, porém não preconizam suscitar nos educandos uma educação pautada na criticidade e, sobretudo, nos questionamentos acerca dos acontecimentos do mundo, pois não é este o objetivo do programa. Nesse sentido, as habilidades trabalhadas pelos professores são de ordem mecânica, que levam o educando ao “aprender a aprender”.

Não se quer, com isso, dizer que tais habilidades não sejam importantes para o educando. Pelo contrário, elas são necessárias para a comunicação em sociedade. Questiona-se, no entanto, o fato de o trabalho ser pautado apenas nessas habilidades, uma vez que, assim, parece deixar-se de suscitar nos educandos a capacidade de pensar crítica e autonomamente.

Como se pode perceber, a figura nº 1 traz um quadro disposto com as habilidades da matriz de Língua Portuguesa do 2º ano do ensino fundamental avaliadas pelo Saeb, as quais direcionam o trabalho do professor para o saber fazer, o “aprender a aprender”. Desse modo, as habilidades estão dispostas a partir dos verbos, relacionar, ler, escrever, localizar, reconhecer e inferir. Como dito

⁴⁰ As matrizes de referência, são instrumentos norteadores para a construção de itens. As matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 28 de nov. de 2022.

⁴¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 28 de nov. de 2022.

anteriormente, a Pedagogia das Competências, perspectiva adotada pelos preceptores da BNCC está diretamente ligada ao ensino a partir do treinamento, predeterminando tecnicamente as habilidades as quais o documento julga necessárias. Diante dessa perspectiva, a competência crítica e autônoma, que leva o aluno ao saber se posicionar e questionar, não é priorizada pelos testes de larga escala.

Figura 1 – Habilidades da matriz de Língua Portuguesa – 2º ano do ensino fundamental.

EIXO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE
Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita.
	Ler palavras.
	Escrever palavras.
Leitura	Ler frases.
	Localizar informações explícitas em textos.
	Reconhecer a finalidade de um texto.
	Inferir o assunto de um texto.
	Inferir informações em textos verbais.
	Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.
Produção textual	Escrever texto.

Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep.

A seguir, a figura de nº 2 e a figura de nº 3 trazem as habilidades da matriz de Linguagem, como referência para avaliar os alunos do 5º ano do ensino fundamental. A proposta descrita nas figuras como “Eixos de Conhecimento” contempla habilidades de leitura, de análise linguística/semiótica e de produção de textos, sendo essas habilidades pertinentes ao ano de escolaridade. É de se destacar, a esse respeito, a coluna “analisar”, em que os testes aparecem com o objetivo de aferir se os alunos são proficientes nas habilidades descritas.

Embora sejam indispensáveis para que os alunos consigam fazer uso da função social da leitura e da escrita, elas não denotam, em momento algum, uma preocupação com o desenvolvimento da capacidade de os alunos se posicionarem ou fazerem questionamentos de tais situações de forma crítica.

Figura 2 – Habilidades da matriz de Língua Portuguesa – 5º ano do ensino fundamental.

EIXOS COGNITIVOS				
EIXOS DO CONHECIMENTO	RECONHECER	ANALISAR	AVALIAR	PRODUZIR
Leitura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar a ideia central do texto. 2. Localizar informação explícita. 3. Reconhecer diferentes gêneros textuais. 4. Identificar elementos constitutivos de textos narrativos. 5. Reconhecer diferentes modos de organização composicional de textos em versos. 6. Identificar as marcas de organização de textos dramáticos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar elementos constitutivos de gêneros textuais diversos. 2. Analisar relações de causa e consequência. 3. Analisar o uso de recursos de persuasão em textos verbais e/ou multimodais. 4. Distinguir fatos de opiniões em textos. 5. Analisar informações apresentadas em gráficos, infográficos ou tabelas. 6. Inferir informações implícitas em textos. 7. Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos. 8. Analisar os efeitos de sentido de recursos multissemióticos em textos que circulam em diferentes suportes. 9. Analisar a construção de sentidos de textos em versos com base em seus elementos constitutivos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliar a fidedignidade de informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias. 	

Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep.

Figura 3 – Habilidades da matriz de Linguagens – 5º ano do ensino fundamental

EIXOS COGNITIVOS				
EIXOS DO CONHECIMENTO	RECONHECER	ANALISAR	AVALIAR	PRODUZIR
Análise linguística/Semiótica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer os usos da pontuação. 2. Reconhecer em textos o significado de palavras derivadas a partir de seus afixos. 3. Identificar as variedades linguísticas em textos. 4. Identificar os mecanismos de progressão textual. 5. Identificar os mecanismos de referência lexical e pronominal. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação. 2. Analisar os efeitos de sentido de verbos de enunciação. 3. Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso dos adjetivos. 4. Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso dos advérbios. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Julgar a eficácia de argumentos em textos. 	
Produção de textos				<ol style="list-style-type: none"> 1. Produzir texto em língua portuguesa, de acordo com o gênero textual e o tema demandados.

Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep.

Por fim, ainda acerca das matrizes de referência do Saeb, a figura 3 traz, em sua última coluna, o tópico “produzir” que contempla o eixo de conhecimento produção de textos, “Produzir texto em língua portuguesa, de acordo com o gênero textual e o

tema demandado”. É de se notar, novamente, como a habilidade foi direcionada de maneira técnica, não suscitando nos alunos a importância do pensar e do questionar. Tal situação vai na contramão da proposta de “[...] desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente [...]”. (ADORNO, 1995, p. 170).

As reflexões apresentadas acerca das matrizes de referências, as quais estão ancoradas no documento da BNCC, norteiam o trabalho do professor para uma formação basicamente técnica. Adorno (1995) aponta que a sociedade em que vivemos é em sua essência heterônoma, pois todos que nela estão inseridos não vivem plenamente conforme sua essência, destarte a “sociedade” segue formando seus cidadãos por intermédio de “canais e instâncias mediadoras”, sendo a BNCC um desses canais que, por falta de esclarecimento da sociedade, segue cumprindo seu propósito de formação na perspectiva capitalista a fim de atender às demandas do mercado de trabalho.

Na contramão dessa perspectiva de educação pautada no aprender a aprender, é crucial se pensar, segundo propõe Vilela (2007), uma educação que possa se orientar a partir da formação de cidadãos, os quais possam ser responsáveis pelos próprios posicionamentos, e pelas próprias ações que, conseqüentemente, serão capazes de construir um pensamento autônomo.

Nesse sentido, a autora aponta possibilidades de uma educação direcionada para a autonomia que, segundo Adorno 1995, seria possível suscitar no homem seu potencial de consciência acerca da sua “força de ação” para a mudança e que, somente diante dessa ação, será possível a edificação de uma sociedade democrática e, acima de tudo, justa que seja pautada na benevolência, no altruísmo e, sobretudo, no respeito.

Preconiza intencionalmente ações que desenvolvam a faculdade de transpor o comodismo e a subserviência, e, sobretudo, a habilidade de experienciar, de sentir, de ir além das propostas superficiais impostas pelo sistema capitalista, propostas heterônomas advindas de fora, sem contemplar a realidade dos sujeitos e, sobretudo, seus anseios e perspectivas.

Vilela (2007) aponta a necessidade de compreender que o direcionamento de uma educação para a emancipação, segundo Adorno (1995), suscitaria no indivíduo

a evolução de sua subjetividade e de sua identidade a fim de se relacionar harmoniosamente frente à pluralidade social, visto que indica como o início de livramento das relações tóxicas de convívio, a competência individual de se formar como sujeito autônomo. Ainda nesse sentido, há de se considerar que o indivíduo que não tem reconhecimento da própria autonomia, não tem meios de reconhecer a autonomia alheia, conseqüentemente quem não se enxerga como cidadão não tem meios para aceitar o próximo como tal.

Nessa perspectiva, Vilela (2007) ressalta que, para que a Educação possa transpor as condições acerca da autoridade sobre o pensar individual, precisaria estar pautada na resistência ao que está determinado, a fim de formar cidadãos não tutelados, emancipados, aptos a refletir, e, sobretudo, de se posicionarem sem a intervenção de terceiros, estando prontos a questionar as dissonâncias advindas do controle do capitalismo na sociedade. Ainda nesse sentido, deve-se considerar que as ações educativas, na teoria ou na prática, devem trazer, para os sujeitos, a elucidação acerca da realidade, e não da aparência, levando à reflexão sobre causa e consequência, de tudo que está por detrás do que principalmente propõe a indústria cultural.

O resultado dessa nova orientação pedagógica seria formar uma outra consciência, oposta àquela dominante na sociedade alienada no lugar da adaptação e do adestramento, a ação escolar deveria desenvolver a autonomia e a capacidade de resistência à dominação. (VILELA, 2007, p. 238).

É necessário pensarmos a escola como um espaço social em que possamos conhecer e discutir acerca das relações sociais construídas ao longo dos tempos. Acredito na eficácia de práticas pedagógicas que, ao transmitirem seus ensinamentos (conteúdos), utilizem de forma crítica os acontecimentos que permeiam a sociedade atualmente, pois, através deles, temos a oportunidade de tornar os conteúdos mais atrativos e significativos.

Ao usar como pano de fundo, por exemplo, a questão da fome, podemos primeiramente trabalhar a fluência da leitura, no caso dos anos iniciais do ensino fundamental, conseqüentemente, também a geografia, ao buscarmos informações sobre qual região mais sofre com a fome, dentre outros conteúdos. Desse modo, desvela-se o que está por detrás da fome, que não é culpa de um pai de família, o

qual não consegue colocar à mesa o alimento ideal para a sua família, principalmente aquele que não tem o alimento.

É a partir dessa perspectiva de ensino, que podemos elucidar a real causa e consequência das mazelas da sociedade, sobretudo elucidando nossos educandos acerca de sua responsabilidade em lutar por uma sociedade mais justa e humana. A elucidação é a mola precursora do processo de esclarecimento, pois acredito que “[...]é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias [...]” (ADORNO, 1995, p. 121).

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica[...]” (ADORNO, 1995, p. 121). Diante dessa perspectiva, podemos formar cidadãos autônomos e capazes de se posicionar frente às diversas situações impostas pela sociedade e que, acima de tudo, sejam responsáveis pela própria evolução como seres humanos conscientes dos próprios limites a fim de superá-los.

Finalizadas as considerações sobre o Adorno e a educação para emancipação, passaremos a tratar as possibilidades sobre a escola com um lugar privilegiado do combate ao fascismo.

3.4 A ESCOLA COMO LUGAR PRIVILEGIADO DO COMBATE AO FASCISMO

A escola, como mera transmissora de conhecimentos técnicos e veículo da ideologia de uma extrema-direita dita “bolsonarista”, resume o plano pedagógico e político chamado de Escola Sem Partido⁴². A perspectiva de uma educação dialógica e libertadora no contexto brasileiro, atualmente, é fortemente desqualificada pelos defensores desse plano educativo bárbaro, sujeitos que, em suma, nutrem um profundo desprezo pelo conhecimento filosófico e científico produzido e acumulado na historicidade da vida humana.

Segundo Miguel (2016), o movimento da Escola Sem Partido tem como idealizador o jurista Miguel Nagib, cujo principal objetivo é combater o que acreditam ser a contaminação política de esquerda nas escolas. “[...] Seu programa foi abraçado por todos os grupos da direita brasileira. [...]” (MIGUEL, 2016, p. 595).

⁴² A Escola Sem Partido(MESP) é um movimento que se apresenta como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em 30 de jun. de 2023.

O movimento Escola Sem Partido acontece desde o ano de 2004, porém ganhou força a partir do ano de 2010, quando o movimento passou a fazer parte da pauta dos debates de educação no Brasil. Miguel Nagib é responsável por diversos projetos de lei que seguem o curso regular para a sua consecução legal, tramitando entre as Câmaras de Vereadores, Assembleias Legislativas, assim como no Congresso Nacional. É importante chamar a atenção para a seguinte questão:

Com o golpe parlamentar de 2016, que destituiu a presidente Dilma Rousseff, a proposta do Movimento Escola Sem Partido (MESP) passou a contar com a simpatia do novo ministro da Educação, o administrador e político pernambucano Mendonça Filho. (MIGUEL, 2016, p. 595).

O movimento Escola Sem Partido, além do temor da “doutrinação marxista”, abrange outras questões de vertente conservadora como, por exemplo, o combate à ideologia de gênero, a discussão acerca da sexualidade nas escolas, o respeito às diversas crenças religiosas. Segundo seus defensores, esses temas jamais deveriam estar presentes dentro das instituições escolas, pois as mesmas deveriam tratar apenas da transmissão de conhecimentos técnicos de forma “acrítica”.

Barroso e Silva (2020) destacam que, no ano de 2019, a Deputada Bia Kicis Partido Social Liberal do Distrito Federal (PSL/DF), baseada na Escola Sem Partido, protocolou na câmara dos deputados um Projeto de Lei (PL 246/19) o qual se torna uma falta de respeito com o trabalho docente ao propor que os alunos tenham direito de gravar as aulas para que os pais possam “acompanhar” os processos pedagógicos. Desse modo, avaliando a qualidade de ensino, o projeto também proíbe as movimentações partidárias entre os grêmios estudantis.

A ideia do Projeto de Lei é cercear e coibir todo o trabalho docente, reduzindo a educação a um processo técnico, que atenda às crenças defendidas pelos extremos conservadores. “[...] O Professor não é mais um profissional da educação, torna-se apenas um prestador de serviço, se limitando a transmitir conteúdos [...]” (BARROSO e SILVA, 2020, p.3).

Os ataques à escola, mais especificamente ao ensino público, também são alvo daqueles que defendem a “Educação Domiciliar” ou também chamada de “[...] “educação doméstica”, quando se trata da concepção da prática de ensinar os filhos e as filhas no ambiente doméstico [...]” (VASCONCELOS, 2017, p. 123). Segundo a autora, mesmo ainda não havendo prescrição legal no Brasil para o oferecimento desse tipo de ensino, existe uma forte movimentação entre as famílias que pleiteiam

essa prática e diversas discussões acerca do tema entre estudiosos que acreditam que essa situação faria parte de uma reforma de ensino advinda do neoliberalismo.

De acordo com PENNA 2019, o ex-presidente Jair Bolsonaro tinha como uma das suas principais metas a regulamentação da educação familiar; os ataques à escola e aos professores foram uma constante em seu governo. Segundo o autor, o governo Bolsonaro chegou a fazer diversas manobras a fim de regularizar da educação domiciliar, porém, no Brasil, ainda não existe legislação para tal situação. O governo entrou com recurso extraordinário, porém “[...] no dia 12 de setembro de 2018, o Plenário do Supremo Tribunal Federal negou provimento ao Recurso Extraordinário (RE) 8888151⁴³, no qual discutia a possibilidade de o ‘ensino domiciliar’ ser considerado como meio lítico [...]” (PENNA, 2019, p.10).

O descaso com a educação pública e as inúmeras tentativas de sua privatização foram uma constante nos últimos anos do governo, sem levar em consideração que a então chamada elite ou classe empresarial jamais apoiou as políticas públicas as quais garantiam o direito aos menos favorecidos, que é a maior parte da população do país, a qual não foi preconizada pela gestão do governo Bolsonaro.

A proposta dessa escrita é a análise do documento da BNCC, mas, para tanto, faz-se necessária a contextualização do cenário no qual ela está inserida, portanto não aprofundarei nas questões legislativas que envolvem o ensino domiciliar.

O que ficou claro durante o governo Bolsonaro foi a que “[...] ao tentar transformar a ‘educação domiciliar’ uma alternativa à educação escolar, ignora-se a importância da escola como parte da rede de proteção das crianças e dos adolescentes [...]” (PENNA, 2019, p.27).

Ao seguir as habilidades prescritas no documento da BNCC de forma técnica como propõem as entrelinhas do documento, teremos poucas possibilidades de suscitar nos alunos o senso crítico em relação a todas as situações vivenciadas nos últimos tempos.

Diante do exposto, é preciso voltar nosso olhar para os acontecimentos que se fazem, a cada dia mais, presentes em nossa sociedade, “[...] a apologia ao racismo e

⁴³ Recurso Extraordinário (RE) 8888151. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4774632>. Acesso em 20 de jan. de 2023.

à discriminação social ao outro de forma generalizada expõem a fratura social em que hoje vive boa parte do mundo [...]” (TREVISAN, 2020, p.1).

A intolerância em relação aos “diferentes”, aos pobres, aos homossexuais, às mulheres, aos que possuem algum tipo de necessidade especial, a intolerância religiosa, enfim a todos que estão fora dos “padrões normais da sociedade”, para tanto gostaria de deixar claro que não é o meu objetivo analisar as inúmeras questões que compõem o preconceito, quero apenas chamar a atenção para os ataques sofridos por aqueles que talvez possamos chamar de diferentes dos iguais, tentando entender o que a classe dominante pensa, ao considerar aqueles que estão fora do desvio padrão imposta pelos que se consideram superiores, e o que a escola, enquanto formadora de cidadãos, pode contribuir para combater essas questões, a partir da formação de projetos a serem desenvolvidos junto à comunidade escolar, construídos dentro de uma realidade local, o qual vise ao esclarecimento e ao combate a toda forma de preconceito.

O preconceito sempre esteve presente em nossa sociedade, porém, coincidência ou não, nesses últimos quatro anos, o país vivenciou de forma covarde os constantes ataques aos menos favorecidos socialmente, as redes sociais serviram de palco para os registros desses preconceitos, com falas homofóbicas, injúrias raciais, discriminação contra os jovens de periferia, dentre inúmeras situações as quais estiveram tão presentes nas mídias. Afinal, quem são os principais responsáveis por esses ataques, que tipo de movimento fomenta tais atrocidades? Novamente, quero deixar explícito que o meu objeto de pesquisa é a BNCC, porém é preciso entender os acontecimentos que envolvem o processo educacional do país, pois a sociedade e os estudantes estão inseridos em um dado contexto social e a educação é um dos principais alvos desses grupos, se é assim que podemos defini-los.

A questão do fascismo nunca esteve tão presente nos dias atuais. Não é o objetivo deste trabalho definir nem aprofundar um tema tão complexo, porém faz-se necessário entender um pouco acerca dos elementos constituintes de tal “ideologia política”, da qual muitos se dizem adeptos sem saber seu real significado. A fim de ilustrar de forma sucinta o que esses grupos buscam ou defendem com tais atitudes, é possível recorrer a (JUNIOR, 2021, p. 7):

Uma análise importante a ser desenvolvida seria mostrar como a definição teórica e sintética permite explicar elementos geralmente arrolados de forma

um tanto aleatória nas definições que denominamos descritivas do fascismo. Um exemplo: arma ideológica importante para combater a esquerda é o nacionalismo bolsonarista cujo conteúdo consiste, única e exclusivamente, em designar uma suposta homogeneidade da sociedade nacional como bem maior – homogeneidade apresentada, simultânea e contraditoriamente, como algo existente e algo ainda a ser atingido. Essa homogeneidade estaria ameaçada pelas lutas da esquerda e por seus valores – luta pela terra, luta pelos direitos dos trabalhadores, luta das mulheres, dos ambientalistas, da população LGBT, dos negros, indígenas e outras. A luta democrática e popular estaria do lado de fora da nação e ameaçaria sua suposta ou almejada homogeneidade interna.

Segundo o autor, tais atitudes estão pautadas na resistência aos seus diferentes. Nesse sentido, o conservadorismo estaria sendo ameaçado por aqueles que estão na contramão do modelo de família tradicional, o sentimento de “dissolução” da sociedade ideal, por eles assim considerada, estaria em risco.

Somente apropriados das questões que impulsionam movimentos fascistas e conservadores é que podemos ser resistência a esses ataques, pois é a partir da elucidação dos fatos que temos a oportunidade de trabalhar na perspectiva da emancipação, combatendo as investidas advindas daqueles que não acreditam no igual direito de ser diferente.

Nesse sentido, “[...] A formação que por fim conduziria a autonomia dos homens, precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza [...]”. (ADORNO, 1995, p.19). A escola, enquanto instituição pública de ensino, deve proporcionar aos educandos possibilidades de se apropriarem dos conhecimentos acumulados pela humanidade de forma crítica e criativa, mas, sobretudo, não ignorando os acontecimentos que permeiam a sociedade.

Para esse propósito, faz-se necessário ter ciência daquilo que é nocivo ao homem, que não é uma questão de propagar a apologia ao ódio nem ao preconceito, mas, sim, uma conscientização das consequências negativas que esses sentimentos provocam na sociedade. Desse modo, podemos formar cidadãos que estejam preparados não somente para enfrentá-los, mas também para combatê-los.

“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p.119). Nesse sentido, Adorno utiliza-se da argumentação de que a experiência é um processo autorreflexivo. Partindo dessa importante observação, é possível e necessário proporcionar aos educandos um processo educacional em que a relação como o objeto, seja mediada de forma que o sujeito construa sua objetividade. Para tanto, esse processo deve acontecer de forma

dialética como pontua o autor. “Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995, p.119).

A barbárie ainda se faz presente nas escolas, assim como a indiferença, o delírio, dentre outras questões que carecem de esclarecimento, a fim de serem não somente discutidas, mas, sim, elucidadas. Essa experiência formativa seria no sentido da emancipação “[...] preparação para a superação permanente da alienação [...]” (Adorno, 1995, p.148).

Enquanto as instituições de ensino estiverem direcionando suas ações a partir da concepção bancária de educação, ou seja, um depósito de ideais onde o “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68), não teremos a possibilidade de formar cidadãos emancipados.

A dialogicidade deve estar presente nas instituições escolares para que o processo de educação para a emancipação aconteça, mas esse “diálogo” deve ser feito a partir de objetivos predeterminados, pautados na busca do esclarecimento de tudo aquilo que está por detrás das intenções da classe dominante. Para que isso aconteça, é necessário que o discurso acerca da verdade seja uma prioridade na educação, uma educação que deve ir além da mera decodificação dos signos.

Ler e escrever as palavras só nos fazem deixar de deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a “*leitura do mundo*”, tem de ver com o que chamo de “*re-escrita*” do mundo, quer dizer, com sua transformação (FREIRE, 1996, p. 40, aspas do autor, *grifos nossos*).

Há de se pensar em proporcionar aos educandos experiências que sejam significativas para sua leitura de mundo, usando elementos conectores com os conteúdos escolares e com a educação além dos muros da escola.

[...] a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem [e da mulher] abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens [e mulheres]. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem [e mulher] abstrato nem sobre este mundo sem homem [ou mulher], mas sobre os homens [e as mulheres] em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 1970, p. 45).

Os conteúdos programáticos são essenciais para a vida em sociedade, porém, se forem tratados a partir de uma educação bancária, não farão sentido para os educandos. Assim, há urgência em se considerar que a educação para além dos muros da escola precisa ser considerada como tal e nossos alunos devem estar preparados para usar esses conhecimentos, mas não de forma técnica para atender às demandas do mercado de trabalho, e, sim, para se posicionarem como cidadãos críticos e emancipados perante as contradições de uma sociedade que tenta moldá-los conforme seus interesses.

Na sociedade burguesa, a educação, em vez de constituir-se como processo dialético de apropriação subjetiva da cultura, capaz de preservar a tensão entre adaptação e crítica à realidade, converteu-se unidimensionalmente em veículo de adaptação e conformismo. Os potenciais críticos e emancipadores da cultura, que deveriam lapidar a formação do sujeito autônomo, dão lugar à semiformação, que o prepara para a aceitação passiva da identidade entre cultura e adaptação, entre conhecimento e dominação totalitária (Bueno, 2010, p. 302).

A luta contra o “conformismo”, talvez seja esse um dos maiores embates enfrentados pela educação, principalmente por aqueles que acreditam em um processo de ensino e de aprendizagem transformador, capaz de formar cidadãos críticos aptos a fazer a leitura de mundo consciente e, partir dela, transformar sua realidade. Os educadores que acreditam nessa perspectiva são os que sofrem com as investidas da classe dominante, a qual tenta, a todo momento, sucatear a educação pública, além de abdicar dos menos favorecidos o direito garantido a educação, transformando-a em mercadoria, à vista de um processo de mercantilização.

A resistência ao conformismo acampa a luta contra a semiformação, ou a semicultura. Como descrito por MAAR 2003, a semiformação (*Halbbildung*)⁴⁴ é um processo que acontece quando a cultura se distancia de seus objetivos e de seu real significado, dando lugar aos interesses do capitalismo. Desse modo, toda a subjetividade advinda do contato do homem com a cultura se transforma em indústria cultural ou em cultura de massas, a qual elimina todas as possibilidades de proporcionar ao indivíduo uma formação autônoma e emancipatória.

Cultura de “massas” parece indicar uma cultura solicitada pelas “massas”, como se fossem “sujeito” pressuposto acriticamente, fora do alcance da

⁴⁴ *Halbbildung* é uma palavra em alemão e a sua tradução para o português é semiformação ou semicultura. Disponível em: <https://www.linguee.com/portugues-alemao>. Acesso em: 12 de dez. de 2022.

totalização. Já o termo indústria cultural ressalta o “mecanismo” pelo qual a sociedade como um todo seria “construída” sob a égide do capital, reforçando o vigente. (MAAR, 2003, p. 460).

A indústria cultural tem por objetivo a alienação das classes trabalhadoras, fazendo com que não se apropriem do processo histórico, não estejam engajadas nas causas sociais, não participem das lutas em prol da justiça e da cidadania, agindo de forma acrítica aos acontecimentos que permeiam a sociedade capitalista. A indiferença frente a essas questões é o principal interesse de quem controla a classe social menos favorecida.

A indústria da cultura oferece entretenimento para que possamos preencher o tempo livre, desviando o foco da realidade para o foco do lazer. É de se considerar que todo esse engodo tem por objetivo a alienação perante os reais acontecimentos que afetam na vida em sociedade e, principalmente, incidem na vida dos trabalhadores.

Não obstante a nossa realidade, o cinema leva as grandes massas a fugir da realidade, ao tratar temas como ficção científica, dramas excessivos, dentre outros que levam seus expectadores à desinformação. A classe dominante acessa o lazer e o entretenimento por meio de uma ópera, um recital de poesias, um espetáculo de balé, de uma peça teatral, enquanto as massas não desfrutam do acesso aos cânones da cultura literária, musical, teatral. Enfim, o que concerne à essa camada da população é um entretenimento que não contempla a cultura erudita. É mister em se considerar que “[...] existe uma espécie de função formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas [...]” (ADORNO, 1995, p.76). Nesse sentido, não podemos fechar os olhos em relação à influência da indústria cultural na vida das pessoas, sobretudo daqueles que consomem esses tipos de entretenimento.

Ao pensarmos a educação como formadora de sujeitos críticos e autônomos, precisamos, além de tudo, considerar o sujeito como parte de um processo, inserido em um determinado contexto social e histórico, e então apropriado dessas condições da realidade, trabalhando assim na perspectiva da tomada de consciência, pois “[...] para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir do seu próprio entendimento [...]” (ADORNO, 1995, p.169). É nesse sentido que devemos, enquanto educadores, trabalhar para além do desenvolvimento

de competências e de habilidades, pois a mera apropriação técnica não é o suficiente para formar cidadãos conscientes das próprias potencialidades.

Nesse sentido, a escola, na condição de um *locus* privilegiado no combate às condições objetivas do fascismo, deve, antes de mais nada, desvelar as questões que o envolvem. Trata-se, com isso, de uma tomada de consciência acerca daquilo que precisa de ser evitado, superado e vencido, pois:

E isto simplesmente porque não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação --- evito de propósito a palavra “educar” --- é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico. (ADORNO, 1995, p. 185).

Superação: essa é a condição que deve mover a escola, enquanto um lugar de resistência, quando se continua a crer em seu poder de transformação na vida dos educandos e em seu potencial de formação de cidadãos resilientes e capazes de vencer os obstáculos impostos pela sociedade capitalista. Isso só será possível por meio de uma educação libertadora, que proporcione ao educando a interação com o mundo, como bem lembra Freire (1989, p. 6), para quem a liberdade “é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular é o documento norteador dos currículos e dos conteúdos escolares inseridos no sistema de Ensino Básico em Unidades Federativas do Brasil. Diante das consideráveis implicações sociais do processo de elaboração e de aplicação do documento no seio da atual conjuntura política e econômica do país, é de se indagar de modo mais aprofundado a respeito do conjunto de diretrizes do ensino e de aprendizado escolar que vigora nos últimos anos.

O foco do interesse acadêmico ao longo da presente pesquisa foi justamente verificar se tal instrumento pedagógico estatal, a BNCC, afigura-se destinado a contribuir para que o educando no Brasil saiba se orientar em um mundo que tende a submetê-lo constantemente a diversos constrangimentos limitadores da sua autonomia como pessoa humana.

No curso da coleta e da análise dos dados deste trabalho, seguimos orientados pela perspectiva de Adorno sobre o tema crucial da emancipação nas experiências educacionais, que abarca problemas como a autorreflexão crítica, a autonomia, a reeducação dos sentidos e a relação histórica dos conteúdos culturais.

Desse modo, consideramos ser plausível afirmar que o presente *corpus* da BNCC, que vigora desde 2017, pode ser destinado à orientação de práticas educacionais que se pretendam ferramentas emancipatórias de crianças e de jovens matriculados no Ensino Fundamental.

Com efeito, se bem que as emergentes forças sociais do neoliberalismo e do fascismo à brasileira tenham balizado a produção das diretrizes pedagógicas que atualmente prescrevem o que deve ser ensinado à juventude no ofício da docência nas escolas públicas e privadas do país, não houve qualquer preocupação com a emancipação. Isso não exclui, porém, um potencial emancipatório dessas diretrizes, que pode ser explorado por meio de sua aplicação.

Ademais, vale lembrar que a BNCC não é uma varinha mágica capaz de solucionar todos os problemas relativos ao sistema de escolarização do país. Parte deles deriva da larga e profunda desigualdade histórica que recorta a sociedade brasileira. Contudo, a despeito do teor literal da BNCC, a sua aplicação pelo professor em sala de aula pode, por exemplo, proporcionar o aprendizado pelo alunado das

habilidades consideradas essenciais para a constituição de um sujeito autônomo, consciente da própria condição social, capaz, inclusive, de transformá-la. Se bem que isso não seja uma responsabilidade do professor, trata-se, no entanto, de um possível caminho emancipatório que alguns docentes podem trilhar.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. L. W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- AUSCHWITZ. Enciclopédia do Holocausto. 2020. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/auschwitz>. Acesso em: 19 nov. de 2022.
- BANCO MUNDIAL. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Banco_Mundial. Acesso em: 30 de set. 2022.
- BARROSO, R. R. J.; SILVA, L. C. M. Escola Sem Partido e a Ameaça à Educação Crítica e Libertadora. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Maceió, p. 1–12, out. 2020. Disponível: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68557>. Acesso em: 18 jan. 2023.
- BIBLIOTECA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/biografia>. Acesso em: 03 de jul. de 2022.
- BOTO-JUNIOR, A. O caminho brasileiro para o fascismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 34, p. 1–23, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/CSKYLS49WkF4Zr7fnFJTMmm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 de dez. de 2022.
- BRASIL/MEC. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 abr. de 2022.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Disponível: <https://www.camara.leg.br/deputados/74428/biografia>. Acesso em: 18 de jul. de 2022.
- BRASIL/MEC. Diretrizes para a Educação Básica. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 02 de mai. de 2022.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 de nov. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Galeria de Ministros. Disponível: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>. Acesso em: 19 de jul. de 2022.

BRASIL. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 12 de ago. de 2022.

BRASIL ESCOLA. Escola de Frankfurt. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/a-escola-frankfurt.htm>. Acesso em: 25 de nov. de 2022.

BUENO, S. F. Educação Paranoia e Semiformação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 299–316, ago. 2010.

CARA, D. T. **O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.48.2019.tde-10042023-143007. Acesso em: 2023-10-12.

CARTA CAPITAL. O golpe de 2016 e as saídas para as tragédias do presente. **Revista Carta Capital**. Disponível: <https://www.cartacapital.com.br/artigo/ainda-o-golpe/>. Acesso: 14 de nov. de 2023

CASSIO, F.; CATELLI J. R. **Educação é a Base: 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CASSIO, F. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CHAVES, P. M. Uma base para a semiformação socializada: a vulgarização da crítica como estratégia de produção do consenso. **EDUR – Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1–17, 2021.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO COBEDUCA, v. 3, p. 1–12, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979>. Acesso em: 28 out. 2022.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. O Emaranhado de fios que envolve os contextos de influência e de produção da BNCC. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/47484>. Acesso em: 17 out. 2020.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Curricular Comum: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

DIÓGENES, E. M. N.; SILVA, V. M. C. B. O Neoliberalismo e a Base Comum Curricular (BNCC): Aproximações Contextuais. **Revista Plurais – Virtual**, Anápolis, v. 10, n. 3, p. 350–366, set./dez. 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a prender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35–40, set./out./nov./dez. 2001.

DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas Necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUBET, F. O que é uma escola justa. Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539–555, set./dez. 2004.

ENEM. Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 19 de novembro de 2022.

FELIPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, A. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783–803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/>. Acesso em: 15 de out. 2022.

FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/financiamento/fies-graduacao/perguntas-frequentes-fies>. Acesso em: 19 de nov. de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GENTILE, P.; BENCINI, R. Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud, da Universidade de Genebra. **Nova Escola**, Brasil, p. 19–31, set. 2000. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 09 out. de 2022.

GIORDANO, R.; REIS, C. A. Auschwitz em terras brasílicas: Excursos sobre o analfabetismo no Brasil. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, Brasília, n. 4, p. 1–17, mai./out. 2005.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 30 de nov. de 2022.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB). Matriz de Referência. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em 28 de nov. de 2022.

JOHANN, R. C. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica**. 2021. 210 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5542>. Acesso em: 28 set. de 2022.

JUNIOR, A. B. O caminho brasileiro para o facismo. *Caderno C R H*, Salvador, v. 34, p. 1-23, 2021.

LUSTOSA, G. Aproximações críticas ao *corpus* teórico de Philippe Perrenoud. **Revista eletrônica arma da crítica**. n. 5, 2014. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/userupload/7%20-%20aproximaes%20criticas%20ao%20corpus%20terico%20de%20philippe%20perrenoud%20-%20geny%20lustosa.pdf>. Acesso em: 22 set. de 2023.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24 n. 83, p. 459–476, ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200008>. Acesso em: 12 de dezembro de 2022.

MARINHO, B. R.; OLIVEIRA, A. C. **BNCC sob o olhar da pedagogia histórico-crítica: impactos e possibilidades de superação das limitações para o ensino na educação básica**. Curitiba: Appris, 2022.

MARTINS, A. S.; PINA, L. D. Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1–21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657754>. Acesso em: 22 ago. de 2022.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89–117, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/R7cbbYVF3RwC5wn3vBp4Ndw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 ago. de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Portal do MEC. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 de novembro de 2022.

MEDINA, J. P. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. Campinas: Papyrus, 2000.

MELO, D. O Bolsonarismo como fascismo do século XXI. In: REBUÁ, EDUARDO *et al.* (Org.). **(Neo)fascismos e educação: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil**. Rio de Janeiro: Mórula, 2020. p. 12–46.

MICARELLO, H. A. L. S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 61–75, set./dez. 2016.

MIGUEL, L. F. “Doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordida no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590– 621, 2016.

MUNDO EDUCAÇÃO. Fundo Monetário Internacional (FMI). Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/fmi.htm>. Acesso em: 01 de out. 2022.

MUNHOZ, D. B. *et al.* “Neoliberalismo e Estado Mínimo: Repercussões na Atenção à Saúde no Distrito Federal. **Revista Com. Ciências Saúde**. v. 20, n. 3, p. 271-276, 2015.

NAKATA, N. Y. S.; OLIVEIRA, M. R. F. O trabalho pedagógico de professores no universo da educação infantil: a teoria crítica como possibilidade emancipatória do ensino. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. 1–13, 2019.

OLIVEIRA, I. B. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

PENNA, F. A. A Defesa da “Educação Domiciliar” através do Ataque à Educação Democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, a. 24, n. 42, p. 8–28, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingeducoc/article/view/110>. Acesso em: 20 jan. de 2023.

POLLI, J. R. Educação emancipatória e atualidade do pensamento ético-político de Paulo Freire: diálogo e promoção dos direitos humanos. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 2, p. 959–981, mai./ago. 2020.

PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI). Portal Único de Acesso ao Ensino Superior. 2022. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/prouni>. Acesso em: 19 de nov. de 2022

RIPA, R. A concepção de educação emancipatória de Theodor W. Adorno. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, Brasília, n. 10, p. 3–14, mai./out. 2008.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 673–684, set./dez. 2010

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB). Saeb. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 28 de nov. de 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, a. 3, n. 4, p. 54–84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 23 out. de 2022.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. **Cemarx – VII**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 1– 16, 2012.

SEVERINO, A. J. A contribuição da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, DF, a. 9, n. 45, p. 19–25, jan./mar. 1990.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU). Página Inicial. 2022. Disponível em: <https://accessunico.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 de nov. de 2022

TREVISAN, A. L. Educação e Violência: a educação contra o Fascismo. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1–14, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/848/84866249005/html/>. Acesso em: 23 abr. de 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). About UNESCO Brasília. 2022. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil>. Acesso em: 30 de setembro 2022.

VASCONCELOS, M. C. C. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? **Pro-Posições**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 122–140, mai./ago. 2017.

VILELA, R. A. T. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 223–248. jun. 2007.

ZUIN, A.; PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. N. **10 lições sobre Adorno**. Petrópolis: Vozes, 2015.

ZUIN, A.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. **Adorno**: O poder educativo do pensamento crítico. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

WEBER, J. L. A.; FERNANDES, L. Guerra cultural no (neo) fascismo brasileiro: uma análise dos programas Escola Sem Partido e Future-se. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, Itapetinga, v. 2, n. 3, p. 211–229, 2021.