



Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional em Educação Básica
UENP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

SARA NICACIA DE SOUZA

**O PROJETO DE SOCIEDADE DA BNCC: UMA ANÁLISE DO
COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
ETAPA DO ENSINO MÉDIO**

JACAREZINHO

2022

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

**O PROJETO DE SOCIEDADE DA BNCC: UMA ANÁLISE DO
COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
ETAPA DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada por Sara Nicacia de Souza, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientador:
Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza

JCAREZINHO

2022

FICHA CATALOGRÁFICA:

Sp Souza, Sara Nicacia de
O PROJETO DE SOCIEDADE DA BNCC: UMA ANÁLISE DO
COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ETAPA
DO ENSINO MÉDIO / Sara Nicacia de Souza; orientador
Antonio Carlos de Souza - Jacarezinho, 2022.
157 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2022.

1. Educação Básica. 2. Projeto de Sociedade . 3.
BNCC. 4. Língua Portuguesa. I. de Souza, Antonio
Carlos , orient. II. Título.

SARA NICACIA DE SOUZA

**O PROJETO DE SOCIEDADE DA BNCC: UMA ANÁLISE DO
COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
ETAPA DO ENSINO MÉDIO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza (Orientador) – PPEd/UENP

Prof. Dra. Marilúcia dos Santos Domingues Striquer –
PROFLETRAS/UENP

Prof. Dra. Marisa Noda – PPEd/UENP

Data de Aprovação: 29 de agosto de 2022

Dedico este trabalho a todos os professores que sofrem com a precarização da educação, mas que ainda assim se nutrem de esperança por acreditarem que uma formação mais humana é possível.

AGRADECIMENTOS

O Mestrado Profissional em Educação foi uma jornada que ampliou a minha visão e compreensão do mundo, principalmente dos ideais que incidem sobre a educação escolar brasileira.

Estudar, sempre foi algo necessário para que as minhas possibilidades de vida fossem ampliadas para além da realidade na qual viviam meus pais. Mas não só isso. Eu via um valor imensurável no conhecimento e sinto hoje a transformação enraizada em mim, na forma como compreendo a realidade, as leituras de mundo e, principalmente, como vejo e percebo meus alunos e os professores que dividem a profissão comigo.

Sempre tive muita admiração por todos os professores que passaram por mim; neles eu via o amor pelo conhecimento, mas também sentia o desânimo com as situações adversas que hoje também sinto. Por isso, agradeço a todos os professores que passaram por mim e que, de alguma forma, acreditaram no poder da educação para a possibilidade de um futuro melhor e que contribuíram para que ele fosse construído, mesmo que a passos lentos.

Aos professores que passaram por mim desde da pré-escola até a pós-graduação, agora eu sigo junto com vocês nessa luta.

Aos professores que mesmo em situações adversas lutaram que o Mestrado Profissional em Educação pudesse ser consolidado e abrisse as portas para tantos professores, que hoje estão munidos de bases teóricas e políticas para compreender e confrontar muitos dos problemas da educação.

À UENP, Universidade que acolheu e incentivou a leitura e a escrita, antes mesmo da graduação, lá no Ensino Fundamental com o “Projeto Ler e Escrever é da Hora”, no qual pude conhecer outras realidades por meio do acesso aos livros que me tocaram profundamente. Foram tantos os pequenos passos que me trouxeram até o mestrado: Iniciação Científica (PIBIC), Iniciação à Docência (PIBID), Grupos de Estudo, Grupos de Pesquisas.

Ao meu orientador, Dr. Antonio Carlos de Souza, pelo conhecimento, pela compreensão, pelos livros, pela confiança ao permitir que eu fosse sua orientanda.

Às professoras doutoras que compõem a minha banca de qualificação e defesa, as quais tenho imensa admiração por toda a potência, riqueza e propriedade com que ensinam e inspiram.

Agradeço a todos os amigos que estiveram atentos para que eu não me distraísse em vários momentos, em especial Liliane Milanezi Lopes, Silvia Cordeiro Rédua e Francieli Axman. Foram tantos desabafos e parcerias ao longo de quase dois anos de pandemia.

Agradeço à minha mãe e ao meu irmão, que mesmo sem compreender o que era o mestrado, sentiram a importância que isso tinha para mim e se orgulharam comigo por esse grande passo.

Por fim, agradeço a todos os pesquisadores que me antecederam e construíram o conhecimento para que essa pesquisa fosse realizada

“Aos esfarrapados do mundo e aos
que neles se descobrem e, assim
descobrimo-se, com eles sofrem,
mas, sobretudo, com eles lutam.”
(Paulo Freire, *Pedagogia do
Oprimido*, 1968)

SOUZA, Sara Nicacia. **O PROJETO DE SOCIEDADE DA BNCC: UMA ANÁLISE DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ETAPA DO ENSINO MÉDIO**. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Antonio Carlos de Souza. Jacarezinho, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o projeto de sociedade presente na BNCC, especificamente no componente curricular de língua portuguesa na etapa do Ensino Médio. A BNCC é apresentada sob determinados “marcos legais”, “fundamentos pedagógicos”, pressupostos políticos, explícitos e implícitos. Diante disso, surgiram algumas questões, que foram assim sintetizadas: qual o projeto de sociedade presente na BNCC? Na busca de respostas, analisamos os conceitos de qualidade, igualdade, cidadania, democracia, avaliação em larga escala, habilidades e competências, no sentido compreender os seus sentidos sob a ideologia neoliberal e do modo de produção capitalista, presentes nas reformas educacionais. Para responder tal problema, recorreremos aos fundamentos teóricos e procedimento analítico do materialismo histórico-dialético, como visão de mundo, método de análise e práxis interventiva (FRIGOTTO, 2001). Buscamos também os fundamentos teóricos da Análise do Discurso ao considerar a linguagem como objeto sócio-histórico atrelada a sua dimensão ideológica, que usa sentidos construídos por meio da língua para se manifestar e disseminar um ideal, uma intenção, às vezes explícitos, outras vezes implícitos (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014; ORLANDI, 2012; 2017). E para subsidiar a análise do documento central da pesquisa, a BNCC (BRASIL, 2018), na perspectiva do materialismo histórico-dialético, buscamos fazer uma revisão de literatura, em pesquisas acadêmico-científicas, publicadas em livros, artigos em revistas científicas, dissertações e teses, como Aranda (2009), Duarte (2008), Gusmão (2010), Nosella, (2016, Fiorin, (2007), Marcuschi, (2008), Orlandi, (2017), Striquer, (2019), Szundy, (2019). Os resultados da pesquisa reafirmam que a educação é também campo de disputas, e quando é usada para camuflar os interesses da classe dominante permite o fortalecimento da acumulação capitalista e a propagação da desigualdade. O currículo escolar e os documentos educacionais que orientam a organização dos modos de ensinar e aprender servem para explicitar ou dissimular os interesses que regem a sociedade, convergindo para a manutenção das estruturas sociais ou favorecendo a organização para uma luta política. Compreende-se que a elaboração da BNCC é um projeto educacional em disputa para orientar o tipo de formação que será ofertado pela escola pública e qual sociedade resultará do processo educativo inserido nos objetivos finais da educação. Como o processo de implantação da BNCC já está em curso, o produto educacional resultante desta pesquisa será aplicado em formato de minicurso nos eventos ligados às universidades ou em parceria com as secretarias de educação.

Palavras-chave: Educação Básica. Projeto de sociedade. BNCC. Língua portuguesa.

SOUZA, Sara Nicacia. **EL PROYETO DE LA SOCIEDAD BNCC: UN ANÁLISIS DEL COMPONENTE CURRICULAR DE LENGUA PORTUGUESA EM LA ETAPA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA.** 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Antonio Carlos de Souza. Jacarezinho, 2021.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender el proyecto de sociedad presente en la BNCC, específicamente en el componente curricular de lengua portuguesa en la etapa de Enseñanza Media. La BNCC se presenta bajo ciertos “marcos legales”, “fundamentos pedagógicos”, supuestos políticos, tanto explícitos como implícitos. Frente a ello, surgieron algunos interrogantes, que se resumen a continuación: ¿cuál es el proyecto de sociedad presente en la BNCC? En la búsqueda de respuestas, analizamos los conceptos de calidad, igualdad, ciudadanía, democracia, evaluación a gran escala, habilidades y competencias, para comprender sus significados bajo la ideología neoliberal y el modo de producción capitalista, presentes en las reformas educativas. Para responder a este problema, recurrimos a los fundamentos teóricos y al procedimiento analítico del materialismo histórico-dialéctico, como cosmovisión, método de análisis y praxis intervencionista (FRIGOTTO, 2001). También buscamos los fundamentos teóricos del Análisis del Discurso al considerar el lenguaje como un objeto sociohistórico ligado a su dimensión ideológica, que utiliza significados construidos a través del lenguaje para manifestar y difundir un ideal, una intención, a veces explícita, otras veces implícita. (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014; ORLANDI, 2012; 2017). Y para apoyar el análisis del documento central de la investigación, el BNCC (BRASIL, 2018), desde la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico, buscamos revisar la literatura, en investigaciones académico-científicas, publicadas en libros, artículos en revistas científicas, disertaciones y tesis, como Aranda (2009), Duarte (2008), Gusmão (2010), Nosella, (2016), Fiorin, (2007), Marcuschi, (2008), Orlandi, (2017), Striker, (2019), Szundy, (2019). Los resultados de la investigación reafirman que la educación también es un campo de disputas, y cuando se utiliza para camuflar los intereses de la clase dominante, permite el fortalecimiento de la acumulación capitalista y la propagación de la desigualdad. Los currículos escolares y los documentos educativos que orientan la organización de los modos de enseñar y aprender sirven para explicar o disfrazar los intereses que rigen la sociedad, convergiendo hacia el mantenimiento de las estructuras sociales o favoreciendo la organización para la lucha política. n proyecto educativo en disputa para orientar el tipo de formación que ofrecerá la escuela pública y que la sociedad resultará del proceso educativo inserto en los objetivos finales de la educación. Como el proceso de implementación del BNCC ya está en marcha, el producto educativo resultante de esta investigación se aplicará en formato de minicurso en eventos vinculados a las universidades o en alianza con los departamentos de educación.

Palabras clave: Educación Básica. Proyecto de sociedad. BNCC Lengua portuguesa.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	17
2.1 Marcos legais e políticos da BNCC	17
2.2 A qualidade educacional como fundamento pedagógico da BNCC	28
2.3 Concepção avaliativista de qualidade educacional	36
2.4 A dissociação entre ensino e aprendizagem: uma autonomia voltada para as demandas avaliativas	48
2.5 O discurso democrático na BNCC: manda quem tem poder econômico.....	59
2.6 A contradição no discurso das competências e habilidades na construção de um cidadão crítico	64
2.7 A educação de qualidade em defesa da igualdade e da cidadania: Para qual sociedade?	71
3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS.....	84
3.1 Aspectos teórico-metodológicos.....	84
3.2 A Reforma do Ensino Médio e a Área de Linguagem e suas Tecnologias	94
3.3 Competências específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias: a ideologia desmascara as aparências	103
3.4 Organização estrutural do componente curricular de Língua Portuguesa	112
3.3.1 Os gêneros discursivos	117
3.3.2 Os campos de atuação	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	140
4 APÊNDICE: PRODUTO EDUCACIONAL	147
MINICURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PROJETO DE SOCIEDADE NA BNCC	147
4. 1 Apresentação.....	147
4.2 Justificativa	148
4.3 Objetivos	149

4.3.1 Objetivo geral.....	149
4.3.2 Objetivos Específicos	149
4.4 Orientações Metodológicas	150
4.7 Considerações Finais	154

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC para a etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada no dia 17 de dezembro de 2017, seguindo as determinações legais da Constituição Federal de 1988, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2013. A BNCC para a etapa do Ensino Médio foi homologada no dia 4 de dezembro de 2018 que, além das determinações legais citadas, segue também a Lei 13.415/17, a chamada “Reforma do Ensino Médio”.

Esta dissertação apresenta o resultado de pesquisa que teve como objetivo compreender o projeto de sociedade presente na BNCC, especificamente no componente curricular de língua portuguesa na etapa do Ensino Médio. A BNCC é apresentada sob determinados “marcos legais”, “fundamentos pedagógicos”, pressupostos políticos, explícitos e implícitos nas diversas áreas do conhecimento das diversas etapas da educação básica nacional.

Diante disso, surgiram algumas questões: quais as determinações econômicas, políticas e ideológicas que fundamentam a BNCC? E especificamente sobre o componente curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, qual o discurso implícito e explícito construído e apresentado e quais as intenções imbuídas nesse documento na formação dos sujeitos? Quais os conceitos fundamentais apresentados pela BNCC para se pensar e organizar a educação brasileira? Buscamos sintetizar tais questões em: qual o projeto de sociedade presente na BNCC?

Para realizar a análise da BNCC, elencamos os conceitos de qualidade, igualdade, cidadania, democracia, avaliação em larga escala, habilidades e competências, muito usados para justificar a construção desse documento. A partir disso, investigamos os sentidos desses conceitos em sua historicidade sob a ideologia neoliberal e os interesses privados que perpassam a educação pública. A investigação desses conceitos permitiu realizar uma análise dos objetivos, os princípios e as finalidades presentes no componente curricular de Língua Portuguesa para a etapa do Ensino Médio da BNCC.

Justificamos a pesquisa como necessidade de compreender tais questões, no contexto da organização social e educacional atual, na sua forma de organização neoliberal e do modo de produção capitalista, de reformas, como as recentes reformas educacionais, especificamente da Educação Básica. Este problema está em consonância com o Programa de pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação (PPEd), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), que tem como área de pesquisa “Educação Básica” e uma de suas linhas de pesquisa “Educação básica: Gestão e Planejamento”, que busca “analisar os fundamentos históricos, filosóficos, sociais, políticos, econômicos, culturais, estéticos e legais da Educação Básica de forma articulada ao planejamento educacional” (PPEd, 2019, *online*, s. p.).

E, como professora de rede pública da Educação Básica, vivenciando as reformas educacionais e seus impactos no conteúdo e na forma de ser trabalhadora da educação, da conflituosa relação entre ensino e aprendizagem, e participando dos debates no PPEd, é que surgiu o interesse em investigar a BNCC, especificamente a etapa do Ensino Médio e do componente de língua portuguesa, área específica de minha formação acadêmica e atual atividade profissional.

Afinal, as reformas educacionais, com da atual reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), explicitam posicionamentos, disputas no seu processo de elaboração, aprovação e implementação, como das organizações estudantis, de docentes, movimentos sociais, ocupando escolas para se posicionar contra a referida reforma, por entenderem que são nocivas ao conjunto da população, especialmente da classe trabalhadora e à classe trabalhadora e, do outro lado, entidades empresariais, governos, empunhando a bandeira das reformas, como modernizadora da sociedade e da escola. Mas, qual sociedade está em jogo e como este projeto de sociedade é aparece explícito ou implicitamente na BNCC?

Para responder tal problema, recorreremos aos fundamentos teóricos e procedimento analítico do materialismo histórico-dialético, fundado por Karl Marx e Friedrich Engels e retomado na tradição marxista, nos diversos contextos históricos, nos diversos problemas investigados, de formas diversas, mas mantendo o seu fundamento que, além de sua concepção histórica do mundo, é “um método que permite a apreensão radical da realidade; práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do

conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 2001, p. 73).

Portanto, para se compreender o projeto de sociedade presente na BNCC, consideramos necessário compreender as determinações econômicas, políticas, ideológicas, presentes em uma sociedade organizada em classes sociais, propriedade privada, e, portanto, de projetos de sociedade e relações conflitantes de poder, de luta pela hegemonia. E neste movimento que se encontra a escola, a educação, também como espaço de disputa e somente poderá ser compreendida de forma crítica, radical e de conjunto se forem compreendidas “as leis fundamentais da organização, desenvolvimento e transformação dos fatos e problemas histórico-sociais” (FRIGOTTO, 2001, p. 72).

Mas, como o objeto da pesquisa é o componente de língua portuguesa na BNCC, buscamos os fundamentos teóricos da Análise do Discurso, de base materialista histórico-dialética, ao considerar a linguagem, no seu conjunto, como objeto sócio-histórico, sendo, portanto, seus sentidos construídos historicamente e parte de um determinado contexto social (ARANDA, 2009; BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014; FIORIN, 2007; ORLANDI, 2012; 2017).

Para estes teóricos, uma das características da linguagem é a sua dimensão ideológica, que usa sentidos construídos por meio da língua para se manifestar e disseminar um ideal, uma intenção, às vezes explícitos, outras vezes implícitos. “Há uma relação entre língua-discurso-ideologia. (...) não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado e sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido (ORLANDI, 2012, p. 17).

Por isso, para podermos compreender a BNCC, especificamente a Área de Linguagens e suas Tecnologias, para a etapa do Ensino Médio, é importante a teoria da linguagem, de fundamentação materialista histórico-dialética, que abarca a linguagem, no seu conjunto, às determinações econômicas, políticas, ideológicas. Por isso, a necessidade de visitar o estado do conhecimento nas áreas de ciências sociais, ciências humanas, de linguística e letras.

E para subsidiar a análise do documento central da pesquisa, a BNCC (BRASIL, 2018), na perspectiva do materialismo histórico-dialético, buscamos fazer uma revisão de literatura, em pesquisas acadêmico-científicas, publicadas em livros, artigos em revistas científicas, dissertações e teses, como Aranda (2009), Duarte (2008), Gusmão (2010), Nosella, (2016, Fiorin, (2007), Marcuschi, (2008),

Orlandi, (2017), Striquer, (2019), Szundy, (2019); documentos governamentais, como Brasil (1988; 1996; 2014; 2017), de organizações sociais de classe, como Anped (1988; 2017), Consed; Undime (2016); de organismos internacionais, como Banco Mundial (2020); Unesco (1998; 2005; 2007).

A dissertação está organizada em quatro seções, contando com a Introdução. Na segunda seção, intitulada “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são apresentados os marcos legais e políticos da BNCC, em que aparecem alguns conceitos fundamentais que foram analisados e apresentados: qualidade educacional, avaliação em larga escala, cidadania, democracia, competências e habilidades.

A terceira seção, intitulada, “A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e a área de linguagens e suas tecnologias”, são apresentados os aspectos teóricas-metodológicas de análise para a área de linguagens e, como a investigação foi mais especificamente sobre a língua portuguesa na etapa do Ensino Médio, é apresentada uma análise sobre as recentes reformas educacionais desta etapa da Educação Básica, buscando mostrar as suas contradições, especificamente seus interesses ideológicos. E, por fim, foi apresentada e discutida a organização estrutural do componente curricular de língua portuguesa, os gêneros discursivos e os campos de atuação.

E a quarta seção, que aparece como Apêndice, é a apresentada uma proposta de Produto Técnico-Tecnológico ou Produto Educacional, como é nominado no PPEd/UENP, intitulado “Minicurso de formação de professores: o projeto de sociedade na BNCC”. Além de uma apresentação geral, são apresentadas as justificativas, os objetivos geral e específicos, as orientações metodológicas, as referências. O Produto Educacional que propomos tem como finalidade contribuir na formação continuada de professores e graduandos dos cursos de licenciatura. A proposta de formação, construída no processo e na apresentação da pesquisa, em forma de monografia, tem um formato de minicurso a ser ofertado em eventos acadêmicos universitários, em eventos organizados pelas secretarias municipais de educação, pelos núcleos regionais de educação. Ressaltamos que esta atividade de formação continuada não substitui outras atividades, especificamente os cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) e stricto sensu (mestrado, doutorado) que todos os trabalhadores

da educação básica deveriam ter condições de realizar para a sua formação e melhoria da qualidade educacional e social.

Entendemos que o trabalho de pesquisa, e seu relatório aqui apresentado, está em consonância com Bertold Brecht: “Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana”. Isso requer a busca de compreensão das determinações econômicas, políticas, ideológicas que fundamentam o modo de produção capitalista e a forma liberal/neoliberal de organização social. E a educação, a escola, como espaço de produção de novos conhecimentos, também pode contribuir para produzir uma nova sociedade.

2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

2.1 Marcos legais e políticos da BNCC

No início da década de 1980, ainda no regime militar (1964-1985), se intensificam no Brasil as lutas pela redemocratização, com a organização dos diversos movimentos sociais da classe trabalhadora e da classe dominante¹. Esse movimento se dá com a crise generalizada na América Latina em decorrência “do aumento da concentração de renda, da pobreza e desigualdade social, incentivando a defesa dos direitos da maioria da população” (HELENO, 2017, p. 21).

Um momento importante na consolidação da redemocratização do Brasil foi a promulgação da Constituição Federal da República Federativa do Brasil, em 1988 (BRASIL, 1988). Entre os diversos avanços, pode-se citar o Art. 205, que afirma a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e estabelece a finalidade do pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificando-a para o trabalho. No Art. 210, que trata da criação de uma base curricular comum, seriam “fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Se por um lado houve conquistas de direitos sociais por parte da classe trabalhadora, por outro, o modo de produção capitalista é repensado de maneira estratégica para que a relação com o Estado angarie mais acumulação econômica para a classe dominante. Emergiu a necessidade de consolidar o neoliberalismo como padrão hegemônico, objetivando prover mais lucro com a expansão do modo de produção capitalista em meio à globalização.

¹ “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (MARX; ENGELS, 2007, p.72) Na concepção marxista, “classe dominante” se refere aos grupos que possuem o domínio do poder econômico, sendo assim, tem poder para controlar a vida social, política e cultural; em contrapartida, a classe trabalhadora é aquela que só possui a sua força de trabalho para vender, os assalariados, sujeitos a superexploração do trabalho sob o modo de produção capitalista.

E para que os seus interesses fossem implementados, entre as estratégias adotadas está o controle da esfera educacional. Os interesses privados incidem sobre a educação pública para que ela atenda aos interesses de formação de mão de obra apta para gerar mais lucro, ao mesmo tempo em que os recursos públicos da educação são redirecionados para instituições privadas, cuja justificativa é melhorar a qualidade da educação e diminuir a desigualdade.

A educação escolar passa a ter como finalidades difundir e sedimentar, entre as atuais e futuras gerações, a cultura empresarial, o que significa conformá-las técnica e eticamente às mudanças qualitativas ocorridas em nível mundial nas relações de produção capitalista. A educação escolar passa a ter, na perspectiva da burguesia brasileira, como finalidades principais: contribuir para aumentar a produtividade e competitividade empresariais (NEVES, 2007, p. 212).

Em meio à complexa conjuntura política, os embates político-sociais entre a classe trabalhadora e a classe dominante explicitaram a disputa pela hegemonia. A educação ocupa um lugar estratégico para consolidar a hegemonia da classe dominante, pois é um espaço de disputa por projetos de sociedade. Meio pelo qual se pode formar a sociedade que se deseja, incutindo na formação escolar os modelos intelectual e moral para os futuros cidadãos. Contudo, um projeto político hegemônico não detém espaço sem interferências, pois é atravessado pelas resistências das lutas sociais e confrontado por projetos antagônicos.

Nos anos de 1990, a ideologia neoliberal angariou mais espaço e, com isso, o projeto neoliberal de educação foi fortalecido. Isso interferiu diretamente nos fundamentos, diretrizes da gestão e planejamento da educação brasileira, presentes no conjunto da legislação educacional (ARANDA, 2009; DAGNINO, 2004; FREITAS, 2008; HELENO, 2017; MELO, 2007; NEVES, 2007).

É a ideologia que propaga os ideais políticos e econômicos do sistema capitalista, em que o lucro é o princípio de toda a organização social. O neoliberalismo é uma reformulação do liberalismo para atender ao capital globalizado e consiste basicamente em manipular o Estado democrático a fim de garantir as liberdades individuais acima dos interesses coletivos (ORSO, 2007, p. 86).

Se antes, com o liberalismo como projeto político, havia a reprodução do capital por meio do Estado de Bem-Estar Social, com o neoliberalismo essa estratégia é desmontada, e a esfera pública restringe-se, enquanto a esfera privada se expande. Emerge a construção de um novo pacto social, em que os organismos multilaterais, denominados também de “intelectuais coletivos internacionais” (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 155), como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), interferem diretamente nas decisões políticas e econômicas.

Ainda que os representantes desses organismos multilaterais discurssem e propaguem a ideia de que suas intervenções nas áreas sociais são em defesa dos menos favorecidos, “o social acaba por ser a porta de entrada para as propostas/pressões de reorganizações dos governos em favor da acumulação e fortalecimento do capital financeiro” (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 155). O Estado é mascarado como democrático, mas os interesses econômicos orientam as políticas públicas e defendem uma cidadania que deve ser produtiva. A educação pública também é mercantilizada e o seu conteúdo curricular, ao invés de promover uma formação emancipadora, prioriza cidadãos competentes para as funções dispostas no mercado de trabalho.

As consequências mais imediatas da realização do projeto neoliberal para a sociedade e a educação entre os anos de 1980 e 1990 construíram-se: como um reforço a uma dimensão individualista e meritocrática do trabalho e da educação; valorizando a formação de competências e habilidades; amortecendo a dimensão social coletiva da educação; dissociando cidadania da formação científica e tecnológica para o trabalho; e provocando exclusão entre os diversos níveis de ensino (MELO, 2007, p. 189).

Uma das questões educacionais em disputa foi a Base Nacional Comum Curricular, trazida, inclusive, por Associações nacionais de profissionais da educação, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) (MELO, 2007). A ANPEd, por exemplo, em sua XI Reunião Anual por Novas Leis e Diretrizes da Educação Nacional, em 1988, defendeu uma base nacional comum.

Uma base nacional comum para os conteúdos dos currículos do 1º Grau da formação de professores no 2º Grau, **respeitadas as condições regionais e locais**, com vistas a assegurar a apropriação do saber básico por todas as camadas sociais, inclusive e especialmente pela classe trabalhadora urbana e rural, entendido este saber como aquele produzido nas relações sociais, inclusive na atividade científica (ANPEd, 1988, p. 67, grifo nosso).

A proposta da ANPEd foi pensada sob os ideais de uma educação de qualidade para todos, principalmente para a classe trabalhadora, e se detinha aos currículos da formação de professores não obrigatória para todos os níveis da Educação Básica, como na BNCC homologada em 2017 e 2018. A proposta de uma base nacional comum feita pela ANPEd “continha os pressupostos básicos da proposta de educação do bloco de forças democráticas de massas à época” (NEVES, 2007, p. 18). Por quase trinta anos, a ANPEd continuou se manifestando sobre a base.

A ANPEd defendeu a importância de uma base nacional comum para a formação de professores a fim de afirmar a necessidade do conhecimento científico, mas com ênfase no respeito às especificidades locais e regionais. Em 16 de setembro de 2015 foi disponibilizada a 1ª versão da BNCC, na qual a ANPEd teceu muitas críticas referentes ao cerceamento da autonomia das escolas e à falta de diálogo com as comunidades escolares.

A ANPEd, desde o ano de 2015, vem produzindo um conjunto de posicionamentos críticos acerca da proposição de uma Base Nacional Comum Curricular. São elementos presentes nesta crítica tanto a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de Ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar (ANPEd, 2017).

Em 2018 a ANPEd apontou uma série de problemas na versão da BNCC tornada pública em 3 de abril desse mesmo ano. O primeiro problema apontado se refere à legitimidade, pois a BNCC tentou se vender como resultado de debates com milhões de participações, mas não há evidências claras que possam comprovar os debates; o segundo é que a BNCC contraria a LDB (1996), legislação

que a sustenta, pois torna apenas português e matemática como disciplinas obrigatórias; o terceiro é que as competências esvaziam os conteúdos, priorizando o conhecimento prático em detrimento do científico; por último, não há definição do que seja educação integral. A LDB de 1996, se refere a uma base nacional comum para a Educação Básica, explicitada no Art. 26.

Os currículos da educação infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de Ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996).

Esse artigo passou por uma alteração em 2013 que substituiu o termo “clientela” por “educandos”. O termo original deixa nítido a presença da ideologia neoliberal no documento, mas a troca pode evidenciar a tentativa de avançar na educação pública no início das discussões para a construção da BNCC ou pode ser uma tentativa de ocultamento da ideologia neoliberal sobre a educação, já que a modificação do termo aconteceu somente em 2013, mesmo ano em as discussões sobre a BNCC foram ampliadas.

A Lei nº 12.796, de 2013 também ampliou o sentido de Educação Básica tornando o ensino médio parte da educação básica, sendo gratuito e obrigatório, e dever do Estado ofertá-lo.

Na LDB de 1996 ainda havia vestígios de concepções voltadas para o princípio de cidadania vinculado à formação de produtor/cliente e consumidor. Essa visão explicitamente liberal de educação esteve presente nas políticas educacionais consolidadas na década de 1990, ao longo dos governos de Collor, Franco e FHC (ARANDA, 2009, p. 37).

Desde então, com as políticas neoliberais, o modo de produção capitalista adere, apenas aparentemente, às lutas sociais, que exigiam uma educação voltada para a formação de cidadãos com bases para participar ativamente das decisões políticas, sociais, econômicas e todas as decisões de interesse coletivo. Contudo, ao acolher um determinado significado de cidadania, o neoliberalismo distorce o sentido de ser cidadão, e coopta seu significado para o sentido mercadológico. A cidadania neoliberal “não deve apresentar algo diferente considerando a estrutura

vigente e, nesse sentido, não apresenta condições para superar a dicotomia capital/trabalho, característica do modo de produção dessa estrutura” (ARANDA, 2009, p. 37)

A alteração do termo “clientela” por “educandos” materializada por meio da Lei nº 12.796 é fruto das lutas sociais, mas significa também uma aparente desvinculação dos ideais liberais que estavam presentes na elaboração da LDB de 1996.

A participação na educação vem sendo configurada como **fortalecimento do cidadão em detrimento ao cliente/consumidor** presente na política educacional dos governos anteriores (Collor, Franco e FHC), no entanto, ao ensejar um determinado adjetivo para a cidadania não apresenta algo diferente no sentido de superação, considerando a estrutura vigente. A ressalva por uma cidadania ampliada não apresenta condições para superar a dicotomia capital/trabalho, característica do modo de produção do sistema-capital (ARANDA, 2009, p. 191, grifo nosso).

A ressignificação de muitos termos, como cidadania, que foi pauta das lutas sociais, manipula os significados conforme as demandas neoliberais e enfraquece a luta de classes ao mostrar de maneira dissimulada que a pauta da luta já foi atendida. Isso porque, “para o capital tanto o cliente como o consumidor também são considerados cidadãos, inclusive dependendo do poder econômico e político, podem ser considerados mais cidadãos que todos” (ARANDA, 2009, p. 182).

A adesão do termo pelo neoliberalismo substitui a força social que estava ligada ao conceito de “cidadão”, antes associado à luta de classes na abertura política pós ditadura. Ser cidadão passa a ter sentido “no direito individual exclusivo para usar e dispor de coisas materiais.” Incluído numa perspectiva democrática neoliberal “consumir”, “trocar”, “comprar”, “vender” pressupõem que ser consumidor é um direito, mas somente para aqueles que tem as bases econômicas para acessá-lo. Essa condição para ser cidadão aprofunda “as desigualdades de riqueza e poder, sendo incoerente e antagônica com os princípios que devem regular uma sociedade democrática” (GENTILI, 2013, p. 226).

Ainda nos anos de 1990, a discussão sobre a construção de uma base comum curricular estava presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dispositivo que auxilia as equipes escolares na execução de seus trabalhos e no

desenvolvimento do currículo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em 1997. Em 1998, vêm os PCNs para os anos finais do Ensino Fundamental, e, em 1999, os PCNs para o Ensino Médio. Desde então, foram implementados vários projetos, resoluções, portarias, leis e conferências com o objetivo de criar uma base nacional comum para a educação brasileira.

Em 2014, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) encaminhou a proposta do Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Lei Nº.13.005/2014. A meta 3 do PNE, que trata da universalização do Ensino Médio, faz referência direta à uma base nacional comum, em três primeiras estratégias.

Estratégia 3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do Ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais.

Estratégia 3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de Ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de Ensino, com vistas a garantir formação básica comum. Estratégia 3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do Ensino médio** (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Na meta 7, o documento traz o objetivo de “fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014, p. 31). A meta 7 do PNE 2014 trata da qualidade da Educação Básica, e se refere às metas contidas em avaliações que resultarão no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) sem considerar outras condições escolares, como a estrutura escolar, valorização docente, números de alunos por

turma, que também interferem em uma educação de qualidade. A estratégia 7.1 explicita a necessidade de se “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a **base nacional comum dos currículos**” (BRASIL, 2014, grifos nossos).

O que leva o PNE a tratar de qualidade da educação por meio da associação aos indicadores educacionais em conjunto com a base nacional? Neste contexto, Guiomar Namó de Mello², presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) e ex-consultora do Banco Mundial, estava à frente das discussões sobre a BNCC. Em um dos seus discursos, defendeu uma base obrigatória, que mantivesse a autonomia dos estados e municípios para a formulação dos currículos, pois o principal objetivo do documento era a avaliação nacional e a formação de professores. Guiomar Namó de Mello ainda afirmou que “a base nacional comum é um projeto de país, o que nós queremos que nossos alunos aprendam para sobreviver no século XXI. E mais, o grupo está propondo que a liderança do processo não seja do governo federal, do MEC” (FREITAS, 2014, *online*).

Estão em disputa dois projetos de educação: um ligado à concepção (neo)liberal de sociedade³, em que há a defesa de um ensino mínimo para a classe

² Guiomar Namó de Mello foi professora no Departamento de Educação da PUC-SP entre 1967 e 1985. De 1982 até 1985 foi Secretária da Educação da cidade de São Paulo. Em 1986, foi eleita Deputada Estadual e, no Legislativo paulista, foi Presidente da Comissão de Educação, coordenando a elaboração dos capítulos das áreas de políticas sociais e educação para a Constituição do Estado de São Paulo. Nesse mesmo período, assessorou o Senador Mario Covas na liderança da Constituinte, nos assuntos relacionados à educação na nova Constituição Federal. Disponível em < <http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoag/guiomar-namo-de-mello>.> Acesso em 22/04/2022.

³ Quando aplicado à área da educação, o liberalismo sustenta as seguintes teses:

- a) Sendo a educação um caso especial da área social, é a iniciativa privada que deve prover, com exclusividade, serviços e eventualmente bens na área da educação, devendo o Estado abster-se não só de prover serviços e bens nessa área como de regulamentar (através da legislação e normatização) as atividades que nela são exercidas pela iniciativa privada.
- b) Sendo o provimento de serviços e bens educacionais pela iniciativa privada uma forma não-diferenciada de participar no mercado, é perfeitamente legítimo que esse provimento seja cobrado daqueles que dele vão se beneficiar, sendo um contra-senso de que a educação deve ser gratuita.
- c) Embora a educação seja um bem de que, em tese, todos deveriam perseguir, ninguém deve ser obrigado a buscar nem mesmo o seu próprio bem, tese essa que tem como corolário a não-obrigatoriedade da educação (CHAVES, 2007, p. 36).

Com o neoliberalismo pretende-se indicar que se atingiu uma ordem social harmoniosa, um nível satisfatório de desenvolvimento, regido pela competição arbitrada pelo mercado mundial globalizado; com isso ter-se-ia o fim dos conflitos, das contradições, da luta de classes, enfim, da própria história.

trabalhadora centrado apenas no que o mercado considera essencial para que o trabalhador possa desempenhar satisfatoriamente suas atividades produtivas, sem ter acesso às ciências mais complexas e sem as bases para questionar as suas condições de exploração; e uma concepção que estaria ligada à construção de um sujeito educado para além do controle do mercado, capaz de compreender o processo de formação histórica e ideológica dos conhecimentos, bem como as bases econômicas e políticas do modo de produção capitalista e suas intenções históricas para o Estado e para a sociedade (MELO, 2007; SAVIANI, 2017).

Seria um equívoco solicitar que a escola pública (inclusive no 2º grau) renunciasse à sua dimensão formativa geral para exercer esses treinos profissionalizantes prematuros. Cabe às instancias escolares “naturalmente” profissionalizantes (faculdades, academias ou às próprias atividades prático-produtivas, o comércio e a indústria) adequarem-se ao estado de violência social que vivemos e organizarem os treinos de seus trabalhos precoces. [...] Na realidade, as atividades práticas-produtivas, movidas pelas necessidades da produção e do lucro, já treinam seus trabalhadores precoces. Se a escola pública renunciar à sua função educativa geral, estará desnecessariamente ajudando ou até mesmo substituindo as organizações prático educativas em sua função de treino profissional restrito e imediatista, ao passo que o inverso não acontecerá, ou seja, ninguém substituirá a função educativa-geral da escola pública (NOSELLA, 2016, p. 23).

No projeto de educação liberal, a definição de cidadania tem em vista uma proposta de sociedade construída a partir da liberdade individual. Consiste em formar sujeitos disciplinados, capazes de se adaptar e defender o mercado, sendo produtores e consumidores de bens materiais. O segundo projeto visa a construção de uma cidadania pautada numa concepção revolucionária de ser social, que compreenda as relações entre capital e trabalho. Compreende a classe trabalhadora como classe social contra-hegemônica (MELO, 2007; SAVIANI, 2017).

A disputa política de diferentes concepções de mundo presente na sociedade civil atravessa a escola e ela também se torna um espaço de luta de classes. Intrinsecamente ligada à sociedade, a escola está imersa em distintas concepções de mundo de

O prefixo “neo” quer indicar um novo florescimento do liberalismo em termos mais potentes, realizadores de um objetivo harmonioso (MELO, 2007, p. 191).

sociedade e de educação, cada qual com seus interesses, que podem ser bastante divergentes. Dessa forma, a educação escolar no contexto capitalista monopolista pode contribuir tanto para reprodução das relações sociais de produção como para transformá-las. As propostas educacionais são elaboradas, portanto, tanto na óptica do capital como na do trabalho. O nível da correlação de forças em cada formação social concreta indicará a predominância de elementos conservadores ou transformadores nas diretrizes educacionais de uma determinada conjuntura (NEVES, 2007, p. 8).

Os projetos de organização societária nem sempre são explicitados e evidenciados nos discursos, pois tendem a propagar um ideal progressista que maquia as desigualdades e vende a ideia de uma sociedade harmoniosa a partir da ideologia neoliberal. Sob esse ideal, a educação escolar é ferramenta essencial para “difundir e sedimentar, entre as atuais e futuras gerações, a cultura empresarial, o que significa conformá-las técnica e eticamente às mudanças nas relações sociais de produção capitalista”⁴ (NEVES, 2007, p. 12).

As pautas das lutas e reivindicações mudaram com a influência do projeto de sociedade neoliberal, pois se um projeto de sociedade revolucionário consiste no enfrentamento dos antagonismos sociais, exigindo o fim da exploração, da dominação, da pobreza, das classes sociais em prol de uma transformação profunda da sociedade e pelo fim do modo de produção capitalista, a ideologia neoliberal oculta a origem da desigualdade e falseia de luta social a promoção de uma sociedade mais justa, a melhor distribuição das riquezas, um capitalismo menos selvagem, uma educação que prepara para o trabalho.

Para impor-se, a *modernização conservadora* precisa apagar da memória coletiva o conflitivo processo de construção social das noções como *cidadania, bem comum, solidariedade, igualdade, direitos sociais*. Isso porque os conteúdos e valores associados a elas constituíram ancoragens simbólicas eficazes para a conformação material de atores sociais com força de negociação (partidos políticos, sindicatos, movimentos cívicos) e capacitados para produzir de maneira autônoma categorias e conceitos

⁴ Do ponto de vista técnico, a educação escolar cumpre a função de preparar para o trabalho, desenvolvendo as competências necessárias não apenas para operar (trabalho simples), mas também adaptar (trabalho complexo), tendo em vista as mudanças rápidas do capital globalizado. Do ponto de vista ético político, a educação escolar cumpre a função de educar a classe trabalhadora para aceitar, como inevitável e até mesmo desejável, a precarização do trabalho, o desemprego, a flexibilização e instabilidade das relações de trabalho, a exclusão social, a perda de direitos, a competição, o individualismo, a passividade e a estrita participação política (NEVES, 2007, p. 12-13).

mediante os quais pensar, nomear, julgar, e atuar na sociedade e no mundo. Esta luta pelo sentido de representação social adquire na atualidade mais dramaticidade (pode ser considerada sem exagero, uma verdadeira *guerra cultural*), na medida em que aquelas noções – evidentemente ressignificadas à luz dos novos tempos – são ainda instrumentos válidos para desafiar o poder e pensar alternativas políticas viáveis (SUÁREZ, 2013, p. 242, grifo do autor).

O projeto de país que aparece no discurso de Guiomar, e presente na redação final da BNCC, esteve presente no processo de sua elaboração, desde o início de 2014, após a realização das etapas municipais, estaduais e nacionais da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Nesse mesmo ano, houve o início da produção da primeira versão da BNCC, apresentada em setembro de 2015. Em maio de 2016, foi apresentada a 2ª versão.

A 3ª versão vem em 2017, sob influência da reforma do Ensino Médio, consolidada na Lei nº 13.415/2017, em que a BNCC para o Ensino Médio passou a ser elaborada separadamente da etapa do Ensino Fundamental, rompendo com a definição de Educação Básica estabelecida na LDB de 1996. Em dezembro de 2017, a BNCC para a Educação infantil e para o Ensino Fundamental foi aprovada, enquanto que a BNCC para o Ensino Médio foi aprovada em dezembro de 2018. Abaixo, um quadro do contexto das versões da BNCC:

Quadro 1: Histórico da BNCC

Versão	Data da divulgação	Governo Federal	Ministro	Número de páginas	Processo de construção da BNCC
Divulgada a 1ª versão da BNCC	16 set. 2015	Dilma Rousseff	Renato Janine Ribeiro	302	Submetida a consultoria pública online (16 set. 2015 a 15 mar. 2016) e analisada por especialistas.
Divulgada a 2ª versão da BNCC	3 maio 2016	Dilma Rousseff	Aloizio Mercadante	652	Debatida em 27 seminários estaduais (23 jun. a 10 ago. 2016)
Divulgada a versão final da BNCC para a EI e EF	6 abr. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	396	Debatida em 5 audiências públicas (7 jul. a 11 set. 2017) e analisada por especialistas.
Homologação da BNCC	20 dez. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	472	Versão homologada pelo ministro da educação.

para a EI e EF					
Divulgada a 3ª versão da BNCC para o EM	2 abr. 2018	Michel Temer	Mendonça Filho	150	Debatida em cinco audiências públicas (11 maio a 14 set. 2018)
6	14 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	600	Versão final consolidada.

Fonte: Cássio (2019, p. 15-16).

O quadro expõe as mudanças nas orientações políticas do Brasil entre 2014 a 2018 com a troca polêmica de presidentes e com a passagem de quatro ministros da Educação até a aprovação final da BNCC. Fica evidente as crises políticas com as rupturas políticas ao longo do processo de elaboração da BNCC.

A educação é também campo de disputas, e quando é usada para camuflar os interesses da classe dominante permite o fortalecimento da acumulação capitalista e a propagação da desigualdade. O currículo escolar e os documentos educacionais que orientam a organização dos modos de ensinar e aprender servem para explicitar ou dissimular os interesses que regem a sociedade, convergindo para a manutenção das estruturas sociais ou favorecendo a organização para uma luta política.

Compreende-se que a elaboração da BNCC é um projeto educacional em disputa para orientar o tipo de formação que será ofertado pela escola pública e qual sociedade resultará do processo educativo inserido nos objetivos finais da educação.

2.2 A qualidade educacional como fundamento pedagógico da BNCC

Um dos fundamentos pedagógicos da BNCC é o conceito de qualidade educacional, especificamente da Educação Básica. As indagações que nos orientam para compreender o tipo de qualidade apresentada na BNCC podem ser assim elencadas: Quais são os principais consensos sobre o que é qualidade da educação? E os principais dissensos e fragilidades presentes nessa concepção? Quais grupos disputam essas definições de qualidade e sob quais interesses se pauta essa disputa?

A qualidade da Educação Básica é garantida na Constituição Federal e 1988 como parte do direito à educação. No Art. 206, VII, fica estabelecido entre os princípios do Ensino a “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). O Art. 214, III, fala da elaboração do Plano Nacional de Educação, tendo como um dos objetivos a “melhoria da **qualidade do Ensino**” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

O padrão de qualidade na Constituição Federal (BRASIL, 1988) está associado a alguns aspectos que remetem aos fins da Educação Básica. Se vincula também aos ideais de produtividade, eficácia e eficiência, usados para justificar o investimento público em uma instituição sem fins lucrativos, como a Escola. Essa instituição tem como princípio a formação humana por meio dos conteúdos escolares historicamente construídos e enraizados na sociedade, a ponto de serem indispensáveis para as próximas gerações (GUSMÃO, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 3º, IX, aponta como parte dos princípios e finalidades nos quais a educação será ministrada a “garantia de **padrão de qualidade**” (BRASIL, 1996, grifos nossos). No Art. 4º, IX, quando se refere ao dever do Estado com a educação escolar pública, estabelece que o direito à educação será efetivado mediante à garantia de “padrões mínimos de qualidade de Ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de Ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

A referência à qualidade também está no Art. 7º, que se refere às condições para o funcionamento das instituições privadas de Ensino, e no inciso II fica estabelecida a “autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 1996). O Art. 9º, VI, estabelece o papel da União em “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e superior, em colaboração com os sistemas de Ensino, objetivando a definição de prioridades e a **melhoria da qualidade do Ensino**” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

A prerrogativa que trata dos recursos financeiros da educação também está consolidada no Art. 70 da LDB (BRASIL, 1996), relacionado à “manutenção e desenvolvimento do Ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis” (BRASIL, 1996). E ainda no Art. 70, IV, estabelece como parte primordial para a garantia da

qualidade os “levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da **qualidade e da expansão do Ensino**” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

O Art. 74 da LDB (BRASIL, 1996) estabelece que o regime de colaboração federativo “estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o Ensino Fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar **Ensino de qualidade**” (BRASIL, 1996, p. grifos nossos). E o Art. 75 afirma que a ação federativa “será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de **qualidade de Ensino**” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Apesar da apresentação de definições, tanto a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 não definem o que seja a qualidade da Educação Básica. Compreende-se que criar e manter um padrão de qualidade exige uma série de políticas públicas, como o adequado financiamento da educação, pelo poder público. O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos da Unesco, de 2005, estabeleceu como tema “O imperativo da qualidade” e descreveu dois princípios para definir a qualidade da educação:

O primeiro identifica o desenvolvimento cognitivo dos alunos como principal objetivo explícito de todos os sistemas educacionais. Consequentemente, o sucesso dos sistemas ao realizar este objetivo é um dos indicadores de qualidade. O segundo enfatiza o papel da educação na promoção de valores e atitudes de cidadania responsável e no provimento do desenvolvimento criativo e emocional. É mais difícil avaliar e comparar a realização desses objetivos entre países (UNESCO, 2005, p. 17).

As políticas educacionais são parte da esfera política: “Os documentos do fazer pedagógico nas escolas são oficiais, e por isso mesmo estão no campo da esfera política e não na esfera acadêmica, ainda que com esta dialoguem” (GERALDI, 2020, p. 225). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) exemplificam isso, pois um documento oficial “é produto de negociações e não produto de uma pesquisa ou relatório de pesquisa. Como todo discurso da esfera política, documentos que remetem ao currículo escolar passam por um crivo bem distinto daquele da academia” (GERALDI, 2020, p. 225).

O processo legislativo é permeado de disputas por projetos distintos de educação. A consolidação dos termos “habilidades” e “competências” na BNCC revela que um projeto de educação neoliberal se consolidou, tendo em vista que esses são termos usados em contextos mercadológicos. A BNCC, assim como a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, expressa, na sua síntese, os conflitos de classes sociais. Os documentos oficiais são resultado do contexto histórico, político e ideológico que perpassam uma época histórica, sendo assim, eles são também uma síntese do projeto social hegemônico de um tempo. Os documentos construídos servem “como referência para a construção de currículos e propostas pedagógicas que orientarão as ações didático pedagógicas em sala de aula” (ROSSI; SOUZA, 2019, p. 70), de acordo com as intenções educativas presentes neles.

Em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) lançou a série documental “A qualidade da Educação: conceitos e definições” (BRASIL, 2007). O texto apresentado pelo Inep foi produzido para ser apresentado no Fórum das Américas, promovido pela Organização dos Estados Americanos (OEA), realizado no Brasil, cujo tema foi “qualidade na educação”. O documento buscou abordar o conceito de qualidade a partir de uma perspectiva polissêmica, considerando a ótica dos países membros da Cúpula das Américas e dos organismos multilaterais, que exercem influência considerável na formulação das políticas educacionais da América Latina, como a Unesco e o Banco Mundial.

O documento “A qualidade da Educação: conceitos e definições” apresenta um levantamento referente às condições intra e extraescolares essenciais para uma análise do contexto educacional, sob os vários sentidos que pode tomar a qualidade educacional. O documento não ignora que a influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural afeta diretamente a relação entre os estudantes e o processo ensino-aprendizagem. Ao pensar a discussão sobre a qualidade da educação, o referido documento preconiza o Estado como responsável pela garantia da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o que envolve erradicar problemas que não competem à escola por si só resolver, como a fome, uso de drogas, trabalho infantil, racismo e todo tipo de violência (racial, sexual e cultural).

O consenso de que a qualidade da educação pública é a principal dificuldade enfrentada incidu sobre a reforma do Ensino Médio, imposta em 2017, por meio da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio. Porém, cabe indagar qual seria a qualidade proposta nesta reforma para evidenciar as tensões e disputas que ditam as regras para as finalidades da educação pública.

O conceito de qualidade propagado nos discursos reformistas não se coloca como meramente ilustrativo, mas induz os programas e práticas que moldam a educação, pois “não se trata somente de uma disputa de significados, e sim de programas de ação, na medida em que veiculam valores e metas de orientação das ações” (GUSMÃO, 2010, p. 22). Essa disputa é regida por interesses antagônicos que demarcam as políticas públicas para a educação. A qualidade, portanto, remete diretamente aos fins da educação.

Um conceito com grande diversidade de significados, com frequência não coincidentes entre os diferentes atores, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade. As qualidades que se exigem do Ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são dinâmicos e mutantes, razão por que a definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros (UNESCO, 2007, p. 29).

Em decorrência disso, além do caráter salvacionista, à escola também é atribuída uma função assistencialista, o que é importante para as condições de vulnerabilidade dos estudantes, mas, por outro lado, camufla as estruturas sociais que perpetuam as desigualdades e, conseqüentemente, deslocam os fins da escola, que é a disseminação dos saberes historicamente construídos, para o nivelamento das desigualdades.

A ampliação das vagas escolares forjou uma nova realidade educacional, em que os desafios antes enfrentados para o acesso à educação sistematizada se converteram em novos problemas, e uma nova concepção de qualidade foi

moldada. O processo de universalização, sem a adequação da escola para atender os novos grupos, antes excluídos, se constituiu em um processo contraditório.

Colocar vinho novo em tonéis velhos, em incorporar todos a um Ensino que havia sido configurado pensando na sociedade em seu conjunto, mas em uma reduzida parte da mesma. Presumia-se que o que era ou parecia ser bom para os que até então vinham desfrutando-o com exclusividade também o seria para os demais. Entretanto, a única coisa com segurança tinha de indiscutivelmente “bom” era sua exclusividade, e isto foi justamente a primeira coisa que foi perdida. Perdida essa característica, era apenas questão de tempo que os setores recém-incorporados a cada nível de Ensino, e inclusive os mesmos que já frequentavam antes, se perguntassem sobre se necessariamente tinha este que continuar sendo o que era ou se, pelo contrário, deveria adaptar-se melhor à diversidade de expectativas e interesses de seu público ampliado (ENGUIA, 2015, p. 96).

As parcelas da população que tiveram acesso à escola após a ampliação das vagas possuíam experiências culturais diferentes e, conseqüentemente, a homogeneidade dos grupos minoritários foi confrontada com as tensões e as contradições de uma sociedade desigual. A ampliação no número de vagas foi um momento de passagem da exclusão da Escola para a exclusão na Escola. “Os alunos chegavam ao sistema de Ensino, lá permanecendo alguns anos, mas não concluíam qualquer etapa do seu processo de formação, em virtude de múltiplas reprovações seguidas de abandono” (OLIVEIRA, 2007, p. 671).

O direito de acesso escolar já não é suficiente para se falar de qualidade educacional; é necessário também o direito à qualidade de Ensino e de aprendizagem para todos. A universalização do Ensino Fundamental modificou o lugar social da Escola, e um novo sentido de qualidade se tornou necessário. Emerge o desafio de garantir a aprendizagem de todas as crianças e jovens.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de Ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017, p. 15).

Há que se precaver quanto à concepção de qualidade consolidada na BNCC. Apesar de considerar a diversidade cultural presente na escola pública, a BNCC não preconiza o Estado como responsável pelo sucesso e fracasso escolar dos alunos, mas sim os professores e os próprios educandos como os responsáveis pelas taxas de evasão e reprovação numa perspectiva meritocrática.

Explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (BRASIL, 2017, p. 15).

Sob o enfoque dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a Unesco e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a educação aparece aliada ao caráter salvacionista, isto é, em uma acepção de que por meio dela seria possível combater os males causados pela desigualdade estrutural. A Unesco, a exemplo dos organismos multilaterais, defende esse ideal de Escola como fator de promoção da equidade e justiça social, quando trata da educação de qualidade no Brasil.

A pobreza mundial poderia ser reduzida pela metade em quase uma geração se todos os adultos completassem a educação secundária superior (Ensino médio), segundo as recentes descobertas do UNESCO-UIS e dos relatórios de monitoramento global da educação. **A educação é a chave para o desenvolvimento de indivíduos, famílias, comunidades e sociedades.** Ela fornece às pessoas os conhecimentos e as habilidades que aumentam sua produtividade e as torna menos vulneráveis a riscos. Estima-se que, em média, cada ano de Escolarização poderia aumentar a remuneração salarial em 10%” (UNESCO, s.d., grifos nossos).

No discurso do Banco Mundial, a relação prioritária entre a educação e o desenvolvimento econômico é ainda mais explícita

A educação é um direito humano, um importante motor de desenvolvimento e uma das ferramentas mais eficazes para reduzir a pobreza e melhorar a saúde e alcançar a igualdade de gênero, paz e estabilidade. [...] No nível individual, promove emprego, renda, saúde e redução da pobreza. Globalmente, os ganhos por hora aumentam 9% para cada ano adicional de escolaridade. A

nível social, contribui para o desenvolvimento econômico a longo prazo, promove a inovação, fortalece as instituições e promove a coesão social. De fato, fazer investimentos inteligentes e eficazes nas pessoas é essencial para desenvolver o capital humano que acabará com a pobreza extrema (BANCO MUNDIAL, 2020, online, tradução nossa).⁵

Em ambas as perspectivas, a educação escolar é esvaziada de seu caráter de formação para a emancipação e ganha uma dimensão fundamentalmente economicista, em que a Escola é responsabilizada pela diminuição da pobreza e pelo desenvolvimento econômico.

Se quisermos compreender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservadas para a educação, é importante também compreender que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo. Numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional. [...] a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; [...] a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global. É nesse projeto global que se insere a redefinição de educação (SILVA, 2015, p. 14-15).

A qualidade defendida pelas organizações internacionais, caso estivesse aliada aos interesses da classe trabalhadora, defenderia as condições básicas para que esses sujeitos chegassem à escola prioritariamente para aprender, socializar-se e desenvolverem-se por meio dos conhecimentos construídos pela humanidade, e não para deixar de passar fome ou fugir da violência no entorno da sua comunidade. A desigualdade, em suas raízes estruturais, não deve estar dissociada das discussões políticas que envolvem a educação, muito menos dos interesses hegemônicos que definem como a classe trabalhadora deverá ser

⁵ La educación es un derecho humano, un importante motor del desarrollo y uno de los instrumentos más eficaces para reducir la pobreza y mejorar la salud, y lograr la igualdad de género, la paz y la estabilidad. (...) A nivel de las personas, promueve el empleo, los ingresos, la salud y la reducción de la pobreza. A nivel mundial, los ingresos por hora aumentan un 9 % por cada año adicional de escolarización. A nivel de las sociedades, contribuye al desarrollo económico a largo plazo, promueve la innovación, fortalece las instituciones y fomenta la cohesión social. En efecto, realizar inversiones inteligentes y eficaces en las personas resulta imprescindible para desarrollar el capital humano con el que se pondrá fin a la pobreza extrema. (BANCO MUNDIAL, 2020, *online*)

educada, a quais conteúdos e saberes terão acesso e quais permanecerão restritos.

2.3 Concepção avaliativista de qualidade educacional

Esta seção consistiu em compreender o contexto em que foi levantado o conceito de qualidade educacional, que ampara e justifica a elaboração da BNCC. Para compreender o enfoque de qualidade não poderíamos ignorar a ligação entre a qualidade almejada e as organizações internacionais ligadas à economia, pois a própria BNCC afirma essa relação quando justifica a sua organização estrutural em competências e habilidades.

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p. 13).

A qualidade da educação é mensurada com base nas avaliações padronizadas. A maior referência desse tipo de avaliação é o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), criado em 1997 pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). O Pisa promove um ranking internacional de desenvolvimento dos estudantes da Educação Básica a partir de testes que medem o desenvolvimento cognitivo dos estudantes em Linguagem e Matemática.

No Brasil, os testes que promovem o *rankeamento* são parte da Prova Brasil e do Ideb, mas, diferentemente do Pisa, esses testes consideram em seus cálculos sobre a qualidade da educação as taxas de repetência e evasão das Escolas.

A partir das décadas de 1980 e 1990, os organismos multilaterais, como a Unesco, a OCDE e o Banco Mundial, passaram a ocupar um protagonismo cada

vez mais ativo nas discussões referentes às políticas educacionais. Agem financiando e orientando projetos e programas, estudos, documentos orientadores de políticas públicas e dados educacionais, além das metas educacionais que estipulam em conjunto com diversos países.

A concepção de qualidade abarcada por esses organismos internacionais está atrelada ao rendimento medido por meio das avaliações de aprendizagem em larga escala. Os resultados são úteis para indicar se os padrões esperados e estabelecidos por meio de metas e comparações estão sendo alcançados (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). Cabe questionar se os resultados podem ser iguais em países com culturas e realidades tão distintas, tendo em vista também que não se trata apenas de diferenças culturais, mas históricas e sociais.

Por meio dessas provas, os princípios da eficiência e eficácia empresariais se inserem também no campo educacional, estabelecendo a lógica de que os “melhores” irão se sobressair. A qualidade ganha então um caráter meritocrático, em que se vislumbra apenas o ponto de chegada sem considerar o processo percorrido na busca pelo conhecimento. “Na terminologia do moderno mercado mundial, “qualidade” quer dizer “excelência”, e “excelência”, “privilégio”, nunca ‘direito’” (GENTILI, 2015, p. 174).

A definição de qualidade perpassa uma construção histórica para que seja compreendida como direito indissociável da democratização da educação.

o significado da qualidade e, conseqüentemente, a definição dos instrumentos apropriados para avaliá-la, são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados. [...] não existe um critério universal de qualidade, existem diversos critérios históricos que respondem a diversos critérios e intencionalidade políticas. Um é o que pretende impor os setores hegemônicos: o critério de qualidade como mecanismo de diferenciação e dualização social. Outro, o que devem conquistar os setores de esquerda: o da qualidade como fator indissolúvelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública. [...] trata-se de construir um *novo sentido* que leve a qualidade da educação ao *status* de direito inalienável que corresponde à cidadania, sem nenhum tipo e restrição ou segmentação de caráter mercantil (GENTILI, 2015, p. 172, grifo do autor).

O sentido público de educação como direito não pode estar dissociado do sentido de uma qualidade voltada para a formação de sujeitos emancipados que tenham condições, não apenas de participar ativamente da sociedade, mas de modificá-la. Uma sociedade na qual “todos possam ser sujeitos [intelectuais de novo tipo] de sua ação social, ação esta capaz de se tornar um instrumento de intervenção na realidade, de modo a transformá-la” (ARANDA, 2009, p. 183).

A qualidade, nesse sentido, é condição essencial para a educação, que não está presente somente nos índices de sucesso ou fracasso escolar, nos currículos inovadores, no uso dos recursos tecnológicos, metodologias ativas ou nos certificados internacionais, mas sim na garantia do pleno acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e nas condições para poder aprender na Escola.

A BNCC faz parte de um conjunto de documentos educacionais que primam pelo conceito de qualidade como resultado, como aprendizagem dos mesmos conteúdos, ou seja, de nivelar, igualar, os desiguais, no sentido de camuflar as diferenças, as desigualdades, as divisões sociais. Daí, a importância dos indicadores de mensuração quantitativa, de “igualar” os resultados. Tais dispositivos seguem a lógica do Capital, com seus princípios de meritocracia, produtividade, eficiência, típicos do meio empresarial.

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. [...] Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2018, p. 08).

A igualdade de aprendizagem não pode ser considerada sinônimo de igualar os resultados. As discussões sobre as condições de acesso e permanência na escola ainda não foram encerradas, visto que o contingente de crianças e adolescentes em idade escolar fora da escola ainda é muito grande.⁶ As políticas

⁶ Unicef mostra que reprovação, abandono escolar e distorção idade-série já impactavam estudantes mais vulneráveis antes da pandemia. Com a Covid-19, desafios se tornam ainda

que pretendem defender a igualdade precisam investigar as condições sociais e culturais que são convertidas em uma barreira para que estudantes de todas as regiões do país não consigam atingir o tão almejado “sucesso escolar”, divulgado pelas mídias ano após ano, com os alunos sendo vistos apenas nos números de uma ou outra estatística.

Afinal o que seria essa definição de “sucesso escolar”? Estaria apenas relacionada aos números da Prova Brasil, Ideb e Pisa, fora de seu contexto, ou seriam as reais condições em que os estudantes estão aprendendo ou por que não estão aprendendo? Quando aprendem, conforme os números divulgados, essa aprendizagem será útil para quais grupos? Para o aluno instrumentalizado em condições de pensar as estruturas sociais ou para a produção exacerbada promovida pelo lucro acima de tudo?

Juntamente a uma educação igualitária, equitativa, também se vende a ideia de uma democracia homogênea, harmônica e repleta de consensos, mesmo em uma sociedade dividida em classes, atravessada pela tensão de diferentes grupos em disputa. A igualdade defendida dialoga com a liberdade meritocrática.

Fundamentada na legislação não nega a igualdade quanto a todos ascender socialmente, independente de raça, cor, credo, ideologia. Mas é uma igualdade que parte do pressuposto que todos têm condições necessárias para desenvolver suas capacidades e assim encobre o conflito com as desigualdades sociais porque estas serão providas pelo Estado aos mais necessitados. [...] os princípios da liberdade e da igualdade vêm sendo estendidos a todos com base em uma educação voltada para formar esse cidadão livre e igual (ARANDA, 2009, p. 184)

Assim, a qualidade da educação acaba ganhando respaldo nas políticas de homogeneização do aluno a um padrão pré-estabelecido por aqueles que definem os conhecimentos a serem avaliados nas provas. Há um padrão de igualdade que mascara as desigualdades que atravessam a realidade.

maiores. “Em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no Brasil, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série”. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia>. Acesso em: 28/07/2022.

A ideia de liberdade é disseminada como se todos partissem de uma posição social tendo garantidas as mesmas condições para se desenvolver, quando na realidade muitas vezes nem as condições básicas para a sobrevivência são atendidas, como a alimentação e o saneamento básico, por exemplo. Por isso, uma educação que visa ser princípio para a igualdade e liberdade, corrobora de maneira implícita com as desigualdades de condições para desenvolver-se não apenas enquanto ser humano que busca a sobrevivência.

A ideologia da classe dominante propala três princípios básicos úteis para assegurar a ordem social baseada na liberdade, igualdade e naturalidade das relações sociais. A liberdade e a igualdade são tidas como algo biológico e, portanto, natural do ser humano (ORSO, 2007). Há uma igualdade formal que ignora os fatores sociais desencadeadores da desigualdade. Repousada sobre o pensamento dominante da individualidade, a confusão desses princípios “radia-se no próprio conceito de indivíduo, porque o homem não é apenas uma individualidade é também e principalmente produto de relações sociais ativas e não há a possibilidade de existir um homem livre de todas as coerções sociais” (FIORIN, 2007, p 36). A ideologia é construída a partir das formas aparentes da realidade.

O discurso, refletindo o nível da aparência da realidade, considera a razão como um fato que independe das coerções sociais e a lei como algo vinculado a um suposto “interesse geral”. Não vê, assim, a desigualdade presente na sociedade burguesa e a subordinação de uma classe à outra (FIORIN, 2007, p. 60).

Esses ideais de justiça social são deturpados de modo que ser igual significa defender a meritocracia, e ser livre significa ter a liberdade de ser explorado e ter os próprios direitos negados. Assim, formam-se barreiras para que se construa sujeitos emancipados com as bases educacionais que lhe proporcionem o conhecimento sobre a realidade que os cerca para confrontar o lugar social no qual estão inseridos.

Assim, estabelecer que todos recebam o mesmo conteúdo pode parecer um princípio para que haja a igualdade educacional e, posteriormente, igualdade de oportunidades em todos os âmbitos das esferas sociais. Porém, a tentativa de homogeneização dos conteúdos tende a camuflar e permitir a manutenção das condições de existência da desigualdade social.

Na medida em que a ética do livre mercado e do consumo consiga penetrar o sentido do currículo, o fundamento mesmo das práticas escolares será transformado pela predominância das mercadorias culturais e pelas relações sociais pedagógicas que estas determinam. Por isso, a luta por uma definição coletiva de currículo – isto é, pela democratização dos critérios de seleção, classificação, hierarquização e organização de conhecimentos e valores a incluir no currículo – é antes de tudo, uma luta política ética (SUÁREZ, 2013, p. 252).

A educação tem sido colocada como instrumento essencial para a consolidação da cidadania não apenas pelos governos, mas também por grupos empresariais. As políticas educacionais estão imersas em programas, projetos e ações que visam inserir crianças, adolescentes e jovens na cidadania.

Mas se os conteúdos necessários à luta coletiva dos sujeitos não forem apreendidos no processo educacional, como a revalorização do homem pelo trabalho, o domínio crítico do conhecimento científico, as possibilidades de luta de classes para efetivar a emancipação social, em sentido revolucionário, ainda se fazem distantes o acesso, permanência e continuidade das maiorias no processo educacional, da educação infantil à Universidade (ARANDA, 2009, p. 185).

A BNCC, ao impor currículos disciplinares comuns em todas as escolas do país, parte do princípio de que os conceitos de qualidade e aprendizagem são aqueles definidos antecipadamente pelas provas. Isso é visível na escolha de apenas duas disciplinas obrigatórias para o ensino médio, que são justamente aquelas aferidas pelos testes em larga escala: Língua Portuguesa e Matemática. Isso evidencia como os testes padronizados têm a capacidade de interferir diretamente nos currículos escolares, ditando as regras sobre o que o deve ser transmitido aos alunos (GUSMÃO, 2010). Há interesses antagônicos enraizados na sociedade capitalista que interpõem obstáculos ao acesso dos conhecimentos teórico-práticos necessários para interferir na realidade de modo a transformá-la.

O sentido de qualidade na BNCC se restringe aos princípios de eficiência, de modo que habilidades e competências possam ser demonstradas por meio de testes que comprovem as aprendizagens necessárias para a produtividade moderna. Há um ideal implícito que está além do caráter meramente instrumental e que se consolida na formação de um cidadão induzido em seus comportamentos,

para se adequar a um projeto de sociedade mercadológico, em que os sujeitos são ao mesmo tempo produtores e consumidores.

O novo agrupamento por itinerários formativos na etapa do Ensino Médio insere a qualidade educacional como adaptação para as necessidades da contemporaneidade, e não como formação plena dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

O conjunto dessas aprendizagens (formação geral básica e itinerário formativo) deve atender às finalidades do Ensino Médio e às **demandas de qualidade de formação na contemporaneidade**, bem como às expectativas presentes e futuras das juventudes (BRASIL, 2018, p. 479).

Esses ideais de formação ganham respaldo nos discursos de uma educação voltada para garantir a equidade social, consolidada na formação de um cidadão capaz de tomar atitudes para sobreviver nas remodelações das ocupações de trabalho do capital. Contudo, o ideal de equidade é estritamente associado ao desempenho individual, promovendo a lógica da competição e atrelando o nível de escolaridade estritamente ao crescimento econômico. Na ideologia neoliberal o sentido democratizante da educação está associado ao quanto se pode produzir e lucrar por meio da formação escolar. Assim, o combate à pobreza, presente nos discursos empresariais, vende a ideia de igualdade de oportunidades, com a formação de mão-de obra como solução para a desigualdade.

Quando afirmam a educação como instrumento de redução (ou impedimento) da desigualdade, os neorreformadores estão lidando com o princípio da mobilidade social, baseada nos desempenhos individuais. Entretanto, os problemas para os quais buscam soluções não parecem ser individualmente solucionáveis. A menos que construam uma toeira consistente para resultados agregados de mobilidade individual, que produzam – no caso de países com patamares de desigualdade tão elevada – redução global da desigualdade, estão apenas repetindo falácias do mercado como solução universal. [...] A ideia de educação equalizadora não se sustenta, nem pelas análises econômicas do capital humano, nem pelo enfoque mais político da distribuição de cidadania. A lógica instrumental, típica do economicismo, tem dificuldade de lidar com a educação como um direito substantivo e não como um meio para se atingir algum objetivo de engenharia social (COSTA, 2013, p. 63).

A cidadania, nesse sentido, contempla os valores de competitividade, individualismo e exclusão daqueles que não puderem apresentar as habilidades e competências desejadas pelas novas necessidades de consumo e produção, cuja finalidade corrobora com a exploração e o lucro sob as justificativas meritocráticas.

As redefinições neoliberais de cidadania repousam sobre um conjunto de procedimentos. Alguns ressuscitam a concepção liberal tradicional de cidadania, outros são inovadores e contemplam elementos novos das configurações sociais e políticas da contemporaneidade. Em primeiro lugar, de novo, eles reduzem o significado coletivo da redefinição de cidadania anteriormente empreendida pelos movimentos sociais a um entendimento estritamente individualista dessa noção. Segundo, se estabelece uma sedutora conexão entre cidadania e mercado. Tornar-se cidadão passa a significar a integração individual ao mercado, como consumidor e como produtor. Esse parece ser o princípio subjacente a um enorme número de programas para ajudar as pessoas a “adquirir cidadania”, isto é, aprender como iniciar microempresas, tornar-se qualificado para os poucos empregos ainda disponíveis, etc. Num contexto no qual o Estado se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, o mercado é oferecido como uma instância substituta para a cidadania (DAGNINO, 2005, p. 58).

O trabalho escolar vem sendo disputado historicamente, sob os pretextos de um necessário desenvolvimento econômico por meio da educação escolar. A qualidade da educação está vinculada à inserção da classe trabalhadora na manutenção das estruturas sociais e não numa formação em prol dos interesses coletivos. O direito à qualidade, voltada para a formação plena dos sujeitos e não apenas o acesso às vagas nas escolas, é essencial para que o acesso ao conhecimento seja garantido a todos.

Maria Salete Silva, representante do Unicef, entrevistada por Gusmão (2010), reconhece o risco de o trabalho escolar restringir-se para atender às demandas por boas notas nas provas. Como sugestão para essa problemática, a representante do Unicef sugeriu a definição de um currículo comum.

O desafio agora é discutir o currículo, discutir o que a criança tem de aprender ano a ano, e estruturar a escola para garantir a aprendizagem, e não para o menino fazer a Prova Brasil. A prova Brasil é importantíssima, mas não se pode ter uma escola estruturada em torno dela, assim como o Ensino médio não deve ser estruturado para o estudante passar no vestibular. Entender currículo e construir currículo talvez seja o maior desafio, para não

se restringir a avaliação (GUSMÃO, 2010, p. 117, transcrição da entrevista concedida pela Maria Salete Silva).

Já Sandra Zákia, representante da ANPEd, afirma que a influência das provas padronizadas no currículo é uma medida negativa de qualidade, pois as pressões que incidem sobre as Escolas fazem com que os alunos sejam treinados para a realização dos testes.

Nessa mesma direção, o coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Daniel Cara, concorda com o risco de que o Ideb possa estimular uma relação mecânica Ensino-teste, de modo que outros conteúdos fundamentais para a formação emancipadora, que podem não compor as avaliações, sejam relegados para segundo plano e até mesmo excluídos da educação escolar.

Cada ator se engaja em atividades condizentes com o seu perfil. A ANPEd produz e divulga pesquisas acadêmicas, o MEC formula e executa políticas nacionais, a Undime articula e dissemina informação entre secretários municipais de educação, Banco Mundial apoia projetos de unidades da federação, o Unicef elabora estudos, mobiliza atores e apoia iniciativas de instituições não governamentais, o Todos pela Educação mobiliza a sociedade e os dirigentes educacionais visando ao alcance das metas estabelecidas pelo movimento, a CNTE prega a valorização e melhoria das condições de trabalho do magistério, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados apoia a edição de leis relacionadas à educação, o Conselho Nacional de Educação delibera e normatiza questões da educação nacional, o Instituto Ayrton Senna faz parcerias com secretarias de Educação com a intenção de melhorar os indicadores educacionais. Todos esperam que suas ações “gerem qualidade” (qualquer que seja o entendimento da noção) (GUSMÃO, 2010, p. 120).

Na BNCC, a qualidade e igualdade de aprendizagem estão associadas a um currículo comum em todas as Escolas brasileiras, desviando o foco da principal problemática que envolve a educação pública: um financiamento adequado, capaz de garantir as condições mínimas para que se possa ensinar e aprender. A educação é um direito, enquanto que a qualidade e aprendizagem são condições essenciais para a garantia desse direito.

O entrevistado por Gusmão (2010), Daniel Cara, trata dessas divergências. Para ele, as decisões educacionais são tomadas sob uma hierarquia de poder, na qual “o que acontece na ponta está marcadamente deslocado e até mesmo inverso do que é definido nos processos de tomada de decisão” (GUSMÃO, 2010, p. 136,

recorte da entrevista realizada com Daniel Cara). Essas decisões, distanciadas da realidade, não seriam algo realizado de maneira aleatória, mas uma estratégia para a promoção de uma concepção de qualidade.

Daniel Cara aponta que há o embate de duas estratégias principais para a promoção da qualidade: uma baseada no direito à educação, que preconiza o investimento em educação, enquanto a outra estaria baseada no viés economicista, cujos princípios partem das noções de eficácia e eficiência, garantindo aos alunos da Escola pública somente o necessário para aprenderem a seguir os ritos dos processos de produção e consumo.

A maior disputa está entre testar os remédios que deram certo em outras realidades: aumento de financiamento, valorização dos profissionais da educação, melhoria da infraestrutura física das escolas; depois, deve ser empreendido um debate curricular, uma mudança na concepção curricular [...] precisamos enfrentar aqueles que insistem que a melhor maneira é pegar atalho, desconsideram tudo o que foi feito até hoje, desconsideram a existência dessas possibilidades, que são as possibilidades estruturais. Insistem em uma perspectiva pragmática, supostamente eficiente, mas marcadamente ineficaz (GUSMÃO, 2010, p. 136, *recorte da entrevista concedida por Daniel Cara*).

Documentos como a BNCC apresentam soluções atraentes aos gestores educacionais, mesmo em uma realidade repleta de carências estruturais e sociais. Mudando os currículos, se apresenta uma solução economicista de baixo custo baseada no controle para se alcançar os resultados estipulados. Os processos de aprendizagem não são voltados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos da Escola pública, mas se concentram em gerar mudanças nos resultados dos testes em larga escala, escondendo toda a estrutura desigual que marca a sociedade e se faz presente na Escola pública.

As mudanças curriculares na BNCC contribuem para camuflar a realidade educacional e social em uma sociedade desigual. Os grupos hegemônicos saem em defesa da igualdade curricular, enquanto que a desigualdade pela qual a escola é perpassada não entra em discussão, juntamente com as bases do conhecimento necessário para se pensar a realidade em suas contradições e poder transformá-la.

Ao invés de instrumentalizar os alunos com os saberes sistematizados, construídos ao longo das gerações, restringem o conhecimento ao que será abordado nos testes em larga escala, que parecem averiguar mais as aprendizagens necessárias para as reestruturações do Capital do que propriamente para a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Não apenas as concepções de qualidade e de aprendizagem estão em disputa, mas também o dinheiro público que financia o direito à educação. Ao mesmo tempo em que há uma disputa ideológica por hegemonia, por meio de cursos e materiais didáticos ofertados em plataformas *online*, há também as disputas pelos recursos, com a venda desses cursos e de materiais apostilados que chegam às escolas. Dessa forma, é construído um sentido “público não estatal” (COSTA, 2013, p. 65), em que o dinheiro público é usado para financiar interesses privados e as decisões sobre a educação escolar não conjugam em prol dos interesses coletivos. Em decorrência disso, o professor tem sua função educativa reduzida a executor.

O professor mimetiza o conteúdo didático, ele se torna um simples multiplicador de conteúdo, uma máquina. O aluno aprende o que será perguntado, apenas. Tudo passa longe da qualidade social, da verdadeira aquisição de saberes. E o mais grave: graças a esse modelo, os gestores educacionais terão suas redes bem avaliadas nas testagens. [...] Não avançamos em termos de qualidade efetiva de educação, mas dá-se a impressão de que tudo está melhor, embora não esteja. E tudo isso com baixo investimento... [...] assim, a perspectiva economicista é aquela que apresenta supostamente as melhores soluções para os gestores, não por serem boas efetivamente, ou por mudarem a qualidade da educação oferecida em uma rede pública, mas é a que apresenta as respostas mais fechadas e com a possibilidade de serem executadas com um orçamento mais limitado (GUSMÃO, 2010, p. 137, recorte da entrevista concedida por Daniel Cara).

O que acontece de maneira implícita é a privatização da rede pública. Os recursos destinados a ela são repassados a organizações privadas por meio das parcerias com vendas de cursos e apostilas para serem aplicados na escola pública. A educação escolar permanece com sua característica de gratuidade, porém perde seu caráter público e democrático.

Roberto Leão, outro entrevistado por Gusmão (2010), defende que os dissensos estão relacionados a disputas de projetos de educação que visam

atender aos interesses dos diferentes atores sociais. Sendo assim, aponta dois grandes projetos em oposição: “o primeiro reduzido a uma educação mínima, com foco no desenvolvimento de proficiências e na formação para o mercado de trabalho, e o segundo direcionado à formação para a cidadania e ao desenvolvimento pleno dos estudantes” (GUSMÃO, 2010, p. 138).

Para alguns, a qualidade é simplesmente oferecer oportunidade para o mercado de trabalho. [...] O mundo do trabalho é um princípio educativo fundamental, não o mercado. Para alguns, a qualidade se restringe a ensinar as nossas crianças, os nossos jovens, a escrever, ter um português que dê para ele se expressar razoavelmente [...] porque ele teria, com isso, condições de ter um emprego, aliado ao conhecimento de alguma profissão, ao treinamento, ao adestramento, que permita estar no mercado de trabalho (GUSMÃO, 2010, p. 138, recorte da entrevista concedida por Roberto Leão).

É comum que empresários criem movimentos favoráveis à qualidade na educação, como o Movimento Todos pela Base, mas é uma ação ligada à desresponsabilização do Estado, a fim de esvaziar os questionamentos sobre a garantia dos direitos sociais. Cai-se, novamente, nos ideais meritocráticos de responsabilização individual, mesmo diante das desigualdades sociais. Os grupos empresariais que estão por trás da organização do Movimento Todos pela Base não deixam de inserir a concepção de sociedade que desejam desenvolver. Ao participarem das políticas públicas voltadas para a educação, não deixam de inserir nela seus ideais mercadológicos, cuja principal finalidade não é o desenvolvimento coletivo da sociedade, mas a acumulação de capital.

o modo de participação da sociedade e também do Estado nas ações de elaboração, de execução, de implementação e de focalização de suas políticas públicas ou políticas sociais, em uma determinada sociedade e em um determinado período histórico, mostra também a concepção de sociedade que sustenta essa participação ou vice-versa. Concepção essa perceptível nos programas, nos projetos, enfim, nas ações normativas e governamentais voltadas a setores específicos, no caso deste estudo, à Educação, ou seja, à Política Educacional (ARANDA, 2009, p. 156).

Fica subentendido que se uma escola pública alcança o sucesso em provas como o Ideb, outras escolas também devem buscar esse sucesso, independente

da comunidade da qual fazem parte e do grupo social dos alunos atendidos. Esse viés meritocrático de que os melhores irão se sobressair e pressionar os piores a se mobilizar para atingir as metas estipuladas nos testes padronizados, amplia as desigualdades. Às escolas melhores ranqueadas, mais premiações e mais investimentos, enquanto que nas escolas com índices baixos, mais precarização, sem considerar os fatores sociais que interferiram no processo de ensino e aprendizagem.

2.4 A dissociação entre ensino e aprendizagem: uma autonomia voltada para as demandas avaliativas

Outra discussão que cabe inserir sobre o direito de aprendizagem consolidado na BNCC é a suposta dicotomia entre o direito do professor de ensinar e o direito dos alunos de aprender, como se fosse possível dividir o direito à educação fragmentando-o. Fica subentendida a defesa de que o direito de aprender a aprender por si só já basta, enquanto que as condições necessárias para garantir o Ensino são deixados de lado, pois requerem investimento e ampla participação do Estado, seja na estrutura física, seja na valorização docente.

Trata-se de uma falsa dicotomia, “pois os direitos dos alunos e dos professores são indissociáveis” (GUSMÃO, 2010, p. 146). O processo de Ensino e aprendizagem compõem a práxis necessária à consolidação do conhecimento acumulado ao longo das gerações.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT)⁷, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, discutiu as noções básicas de aprendizagem. Os compromissos assumidos nessas atividades internacionais influenciaram diretamente a condução de metas e de diretrizes das políticas educacionais brasileiras (SILVA, 2020, p. 21). As políticas educacionais tendem a ser reduzidas, e “o *básico* tende a ser interpretado como *mínimo*, como *teto* e não como *pisso*” (TORRES, 2000, p. 40, grifos da autora).

⁷ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todosconferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 15 jan. de 2022.

Em 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI elaborou o Relatório “Educação: Um tesouro a descobrir”, encomendado pela UNESCO. Esse relatório, denominado internacionalmente como Relatório de Delors, elenca uma série de necessidades educativas tidas como fundamentais. Foram apresentados os quatro pilares da educação para o novo milênio: i) aprender a conhecer; ii) aprender a fazer; iii) aprender a conviver; iv) aprender a ser (DELORS, 2003). Outra problemática acordada em Jomtien foi concentrar a atenção na aprendizagem.

A possibilidade de que a expansão das oportunidades educativas se traduza em um desenvolvimento significativo de cada pessoa ou da sociedade depende, em última instância de que as pessoas realmente aprendam como resultados dessas oportunidades, isto é, que adquiram conhecimentos úteis, capacidade de raciocínio, aptidões e valores. Como consequência, a Educação Básica deve centrar-se na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, em vez de prestar atenção exclusiva na matrícula, na participação contínua em programas organizados e na realização das exigências necessárias para a obtenção de um certificado. A adoção de enfoques ativos e participativos é de especial importância para garantir a aprendizagem e permitir que aqueles que aprendem desenvolvam todo o seu potencial. Por isso, é necessário definir níveis aceitáveis de aprendizagem dentro dos programas educativos, assim como melhorar e aplicar sistemas de avaliação de resultados de aprendizagem (UNESCO, 1998, p. 4).

Não há uma definição concreta do que seja a aprendizagem no discurso da UNESCO, que aponta apenas as prerrogativas de que a aprendizagem esteja concentrada nas formas de melhorar e avaliar o rendimento escolar (TORRES, 2000). Houve um foco maior na aprendizagem em detrimento do Ensino, de modo que a prioridade passou a se ater nas necessidades e demandas do aluno, preconizadas pelas provas estandardizadas. “No meio escolar a *aprendizagem* continua sendo identificada com *rendimento escolar* e passa ao primeiro plano e generaliza-se o uso de provas padronizadas (TORRES, 2000, p. 44, grifo da autora).

O aluno é preparado para atingir um conjunto de conhecimentos programados. As finalidades educativas, perante às provas nacionais aplicadas na Educação Básica, não evidenciam as condições dadas para o desenvolvimento de

cada estudante. Haveria, portanto, uma aprendizagem relacionada às demandas dos testes padronizados e não propriamente nos alunos.

A aprendizagem, então é um empreendimento. O investimento individual que precisa ser realizado não é em conhecer, mas em aprender para buscar os diversos processos de formação, como obter um diploma e o permanente aperfeiçoamento profissional. O discurso da BNCC reconfigura a relação dos conhecimentos com ênfase na aprendizagem, na qual se pauta pela noção de desempenho ao instituir nos estudantes a responsabilidade pelos melhores resultados que são essenciais, em termos de competências individuais, provavelmente para subsidiar as avaliações em larga escala em que irão se submeter (SILVA, 2020, p. 42).

A qualidade está atrelada à aprendizagem e, com a universalização da escola, esse conceito adquire novos significados que abarcam as problemáticas ligadas às taxas de reprovação e evasão. Porém, a garantia de condições de acesso e permanência dos estudantes na Escola é vista apenas como meio de facilitar a aprendizagem, “ou seja, as “condições” não são importantes *a priori*, e sim quando estão orientadas para a promoção da “aprendizagem” (GUSMÃO, 2010, p. 96).

A aprendizagem é requisito essencial a compor a qualidade. No entanto, quando se discute os resultados das provas como indicadores de qualidade, “não se fala que a aprendizagem ou os resultados de aprendizagem são considerados significados de qualidade da educação” (GUSMÃO, 2010, p. 97). A qualidade é confundida com rendimento escolar nos testes padronizados, enquanto a aprendizagem se aproxima do que é entendido como qualidade. Diante dos resultados dos testes, não se discute se o aluno aprendeu ou não, porque um resultado positivo ou negativo já sugere se houve sucesso ou o fracasso da Escola em ensinar, bem como do aluno em aprender.

A compreensão de aprendizagem acaba se detendo somente a aspectos cognitivos de aquisição dos conhecimentos disciplinares. Dessa forma, “presume-se que o Ensino eficiente dos conteúdos prescritos pelas provas resulta num bom desempenho nos testes, o que significaria que a aprendizagem ocorreu e culminou numa melhora da qualidade da educação” (GUSMÃO, 2010, p. 98).

Os processos escolares cumprem a missão de orientar a garantia para que haja bons resultados de desempenho. Os conteúdos considerados fundamentais para serem trabalhados na Escola são aqueles avaliados nos testes em larga escala. Isso desencadeia “um julgamento de que as demais ‘aprendizagens’ proporcionadas pela Escola [...] estão em segundo plano” (GUSMÃO, 2010, p. 99).

Há também a ideia de que os conteúdos dos testes seriam os primordiais para a organização dos currículos escolares. Independente das realidades regionais e locais, todo o aprendizado relevante para o aluno seria aquele já pré-selecionado pelos testes em larga escala e que podem ser aplicados a todos os alunos num território extenso como o do Brasil, sem nenhuma alteração ou diálogo com as questões locais e subjetivas das relações sociais e culturais de cada aluno.

Os códigos alfanuméricos que compõem cada habilidade, e que devem estar presentes nos planos de aula, comprovam essa condição avaliativista e mercadológica da educação: é necessário encaixar, padronizar o conhecimento, como um produto que se compra e se vende. O plano de aula poderia reafirmar a autonomia do professor, mas nesses modelos pré-moldados engessam o trabalho docente para atender a um padrão que desconhece a realidade e as necessidades de aprendizagem dos alunos.

A justificativa apresentada na BNCC para a etapa do Ensino Médio (BNCC-EM para essa organização afirma que, com esses códigos, as aprendizagens essenciais ficam mais claras, garantindo a sua aplicação aos estudantes. Os códigos alfanuméricos propiciam não apenas a garantia das aprendizagens aos estudantes, mas também o controle sobre o trabalho do professor na sala de aula. Ora, se a BNCC-EM se pretende “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8), e não como currículo, os mecanismos de controle são bastante controversos ao que o documento propõe.

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. (...) Ao longo da Educação

Básica, **as aprendizagens essenciais** definidas na BNCC **devem** concorrer para **assegurar** aos estudantes **o desenvolvimento de dez competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 7-8, grifo nosso)

O verbo “dever” indica obrigatoriedade, um caráter prescritivo para o professor. Trata-se de uma imposição de quem manda e quem deve obedecer. O professor não tem função aleatória às indicações presentes nos documentos oficiais, porém, é ele quem está em contato direto com o aluno e, conseqüentemente, com a realidade da sala de aula. Como observa Connel (2013, p. 18), “os(as) professores(as), são definidos como receptadores(as) passivos da ciência educacional e não como produtores(as), eles(as) próprios de conhecimento fundamental”. Ao invés de pesquisador e produtor de conhecimento, o papel do professor é relegado a cumprir as metas estipuladas pelas avaliações estandardizadas.

A autonomia dos professores em preparar atividades condizentes com a realidade escolar de cada turma, de forma que o aprendizado esteja conectado à realidade que o cerca, acaba sendo cindida. Os sistemas apostilados, há muito tempo, vêm moldando e distribuindo os conteúdos ao longo do ano letivo, ao contrário dos livros didáticos que em seu processo de seleção garantem, ainda assim, certa autonomia para o professor selecioná-lo e complementá-lo em sua aulas, já que tem caráter de apoio e não obrigatório de ser preenchido como nos sistemas apostilados. No entanto, com os testes em larga escala e com a BNCC se estabelece uma imposição sobre o que os alunos devem ou não aprender na escola, conseqüentemente, o que os professores devem ensinar. O que deveria ser um material de apoio, acaba sendo uma exigência a ser cumprida rigorosamente.

O conhecimento especializado externo de empresas privadas, contratadas com dinheiro público da educação para a formação continuada de professores, muitas vezes consiste em vender material didático e promover a educação como mercadoria. Vende-se métodos adequados para de atingir melhores notas nas avaliações.

Os professores estão surpreendentemente ausentes de boa parte do debate a respeito das políticas públicas centradas na questão das relações entre escola e pobreza. Essa ausência é uma

consequência importante da interpretação baseada na noção de déficit e do estilo tecnocrático da elaboração de políticas públicas. Mas os professores constituem a linha de frente das escolas. [...] Num programa de ensino baseado em testes, estabelece-se uma pressão já conhecida para se ensinar objetivando a aprovação nos testes, estreitando-se, assim, o currículo. Aulas destinadas a esse tipo de treinamento tendem a romper a dinâmica de apoio afetivo que os(as) bons(as) professores(as) tentam estabelecer na sala de aula. O modelo todo de intervenção baseada no conhecimento de especialistas externos tende a retirar o poder do(a) professor(a) (CONNEL, 2013, p. 26-27).

O papel do professor de língua portuguesa na BNCC foi analisado por Striquer (2019). O professor é cerceado em papel ativo, pois com a BNCC ele possui responsabilidades pré-definidas a serem seguidas sem muita liberdade para se adequar às especificidades da sua turma.

A BNCC não tem o professor como interlocutor direto em nenhuma de suas partes textuais. Por vezes, o discurso é estruturado no modo impessoal, exemplos: “Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais” (BRASÍLIA, 2017, p. 8); “A seguir, apresenta-se a estrutura geral da BNCC” (p. 21). Sobretudo, na maior parte do texto, o professor é colocado como o mediador ou até mesmo como um auxiliar do sistema que levará o aluno a desenvolver os conhecimentos e competências ao longo da educação básica. [...] Portanto, as orientações não são encaminhadas ao professor, aquele que deve elaborar estratégias, metodologias, meios para que o que o aluno desenvolva habilidades para planejar o texto que será produzido, etc. No discurso da BNCC cabe ao aluno planejar, e o professor fica em segundo plano, como seu auxiliar (STRIQUER, 2019, p. 8-9).

O professor tem a sua autonomia restrita no processo de formação dos alunos da educação básica e seu papel passa a ser o de cumpridor de deveres, sendo assim situado como um sujeito não epistêmico. O documento, que poderia servir para orientar as ações pedagógicas, é normativo e impõe as regras a serem seguidas estritamente, seja qual for a realidade da escola, dos educandos, suas condições materiais e de infraestrutura.

As avaliações de larga escala, obrigatórias e já agora com consequências até mesmo na renda de professores e gestores, tornam o que poderia ser indicações de ações possíveis em obrigações para a atividade de sala de aula. E o acervo das provas aplicadas torna-se, de fato, o orientador do que se ensina e de como se ensina, principalmente adequando os alunos para

responderem a testes. Treinar para responder eleva os índices, que dão aparente sucesso às inúmeras consultorias prestadas aos diferentes sistemas de ensino (GERALDI, 2015. p. 383).

O professor é o responsável direto e imediato pela transposição das habilidades prescritas na BNCC e é ele também que está em contato diariamente com os alunos. Por isso, é aquele que está mais apto para compreender quais são as necessidades educativas dos seus educandos. Contudo, ao ser inserido na BNCC apenas como um agente cumpridor de tarefas, sua autonomia se perde, e ao invés de ator se torna um mero colaborador de um processo de ensino-aprendizagem, no qual apenas age para que as habilidades sejam alcançadas, concorde com elas ou não (STRIGUER, 2019).

De mediador ativo entre o conhecimento e as necessidades de aprendizagem dos educandos, o professor passa a ser mediador passivo entre as habilidades e os conteúdos que precisam ser transmitidos em cada ano escolar. A constatação é que “em nenhum momento no documento são apresentadas razões e intenções para o professor agir, esses elementos estão vinculados a BNCC, [...] cabendo-lhe apenas colaborar para que os objetivos da BNCC sejam alcançados” (STRIGUER, 2019, p. 12-13).

Além disso, há também o ocultamento dos produtores do documento, desviando o foco da responsabilidade pela construção da BNCC, pois o coletivo de produtores não é inserido como sujeitos das orações: “é a BNCC que desempenha a função sintática-semântica agentiva, mesmo não sendo um ser animado. É o documento o colocado como responsável pelo processo dinâmico de mudança no sistema escolar” (STRIGUER, 2019, p. 11). O próprio documento é inserido como o responsável pelas aprendizagens essenciais, pelos conhecimentos e competências a serem desenvolvidos pelos estudantes, por superar a fragmentação das políticas educacionais e por contribuir para a transformação da sociedade (STRIGUER, 2019, p. 11).

Para desempenhar sua função de ensinar, o professor precisa de suporte, tanto em sua formação continuada, quanto nos recursos materiais e apoio pedagógico, a fim de construir um planejamento adequado que atinja os alunos em suas necessidades de aprendizagem. Por isso, a importância da formação continuada fruto das pesquisas desenvolvidas nas universidades públicas, já que a

formação continuada vendida por grupos privados nos pacotes apostilados atendem a um tipo de formação voltada para atender as demandas privadas de venda de produtos e, assim, escamotear recursos públicos. Os cursos ofertados por grupos privados visam quase que exclusivamente atendem as metas estabelecidas nas avaliações estandardizadas, impelindo o professor a se organizar sob a lógica de eficiência e eficácia. Enquanto que os cursos organizados pelas universidades promovem discussões e debates com fundamentação teórica consolidada em autores que pesquisas interessadas em avançar nos debates sobre educação, promovendo uma formação de interesse público e não privado. Essa também é uma das justificativas para a organização do Produto Educacional como resultado das pesquisas dos mestrados profissionais, para que as pesquisas produzidas sejam divulgadas na educação básica e propiciem que a práxis aconteça. Como resultado dessa pesquisa foi elaborado um minicurso para ser aplicado nos eventos ligados às universidades com foco nos estudantes da graduação e nos professores da rede básica de ensino.

A BNCC-EM insere a aprendizagem como um direito que o professor tem por obrigatoriedade garantir ao seu aluno, desviando o foco do papel do Estado de garantir o direito à educação. Geraldi (2015, p. 394) defende que antes do dever de seguir documentos normativos para buscar a qualidade educacional, é necessário compreender que:

a melhoria da qualidade da educação depende crucialmente de um trabalho de longo prazo na formação continuada de professores, com acompanhamento mais próximo das escolas e com melhoria nas condições concretas do exercício profissional (incluindo a existência de salas de professores em tempo integral em suas escolas), valorizando a autonomia relativa do professor, é sempre salutar saber que as concepções da “matriz” estão mudando, e foram elas que orientaram as avaliações que vimos sofrendo desde os anos 1990, portanto há 25 anos. Já não seria um tempo de termos melhores resultados? Ninguém imagina que talvez os procedimentos da mudança não sejam a formulação de documentos atrás de documentos oficiais? [...] Produzir documentos oficiais, em lugar do convívio real com a escola para fazer uma mudança emergir de baixo para cima, é arvorar-se em profetas do que será o mundo futuro. E cobrar para que esse mundo futuro seja aquele que preveem, como fazem não raramente alguns economistas cuja ideologia orientou a política neoliberal em educação no Brasil nos últimos 25 anos.

O direito à educação, garantido na Constituição Federal de 1988, necessita de financiamento e investimento, para que a estrutura escolar e a preparação da equipe escolar estejam de acordo com os objetivos que se deseja atingir. Apontar o professor como único responsável pela adequada aprendizagem dos alunos é retroceder ao ideal da escola salvacionista, dissociando essa instituição de seu conjunto social, histórico e político.

A qualidade e a aprendizagem foram ligadas a um viés meritocrático por meio de testes e rankings. Isso porque, os certificados já não são suficientes para comprovar os saberes necessários para a produção na atual fase do Capital. Ter qualidade, portanto, é a justificativa para a seleção daqueles que obtêm êxito e daqueles que não se ajustam às demandas produtivas. Os anos de estudos são esvaziados do seu sentido de construção do conhecimento e o significado do que é aprender se pauta nas competências e habilidades, no aprender a aprender (DUARTE, 2008). “Essa concepção de educação propala um caráter pragmático de educação, o aprender fazendo” (DUARTE, 2008, p. 06). A pedagogia das competências possui um caráter adaptativo em que não cabe pensar uma realidade passível de ser transformadora, mas inserir nela uma característica a-histórica, como se fosse imutável.

Há uma preocupação em atender às demandas do “novo cenário mundial” e “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural”. É propalada a adaptação dos sujeitos ao modo de produção atual. O verbo reconhecer-se está atrelado aos sentidos de identificar, aceitar, admitir as relações sociais atuais, porém sem a intenção de alterá-la.

O compromisso com as pedagogias do aprender a aprender também está inserido na Área de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, na descrição do campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa. Nesta, consta que “o domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para **aprender a aprender**” (BRASIL, 2018, p. 488–489, grifo nosso).

A BNCC infere que “o novo cenário mundial [...] requer muito mais que o acúmulo de informações” (BRASIL, 2018, p. 14). Essa posição se torna contraditória com a posição defendida no campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa da Área de Linguagens e suas Tecnologias, pois a construção do

conhecimento científico exige os fundamentos teóricos necessários para avançar nos que já fazem parte da realidade social, e não apenas aprender a aprender. O aprender a aprender está consolidado também na competência 7 da Área de Linguagens e suas Tecnologias.

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de **aprender a aprender** nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 490, grifo nosso).

O direito à aprendizagem remete, portanto, a uma “hierarquia valorativa, na qual, aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (DUARTE, 2008, p. 8). O processo de ensino-aprendizado é desvinculado do Ensino, e o professor tem sua função esvaziada, enquanto que o aluno pode desvincilhar-se da Escola sem necessariamente ter concluído todos os itinerários formativos, pois continuará aprendendo.

A função de garantir que o estudante tenha o direito à aprendizagem é agregada às provas padronizadas, de modo que elas sirvam para diagnosticar a situação de aprendizagem do estudante, funcionando como parte da solução aplicada para os problemas encontrados. Provas como o Ideb e a Prova Brasil são vendidas como forma de garantir a aprendizagem e a qualidade dessa aprendizagem em todo o território nacional.

Contudo, fica implícito qual tipo de qualidade e de aprendizagem estão sendo discutidos e implantados por meio dessas provas, as quais apresentam respostas objetivas e conteúdos pré-selecionados, na maior parte das vezes se restringindo a conteúdos de linguagens e matemática e excluindo os demais saberes. As discussões levantadas permitem explicitar que o sentido de qualidade e aprendizagem estão sendo discutidos no universo produtivo, isto é, o sentido de “democratizar a qualidade” significa integrar os sujeitos educados ao mercado.

Nos discursos dominantes, a qualidade da educação possui também o *status* de uma *propriedade* com atributos específicos. Com efeito, para neoconservadores e neoliberais, a qualidade não é algo que – inalienavelmente – deve qualificar o direito à

educação, mas um atributo potencialmente adquirível no mercado dos bens educacionais. A qualidade como propriedade em geral, não é algo universalizável. Na perspectiva conservadora, é bom que assim seja, já que critérios diferenciais de concessão (e formas diferenciais de aproveitamento do bem *educação*) estimulam a competição, princípio fundamental na regulação de qualquer mercado (GENTILI, 2013, p. 231).

Não negamos em nossas discussões a importância das avaliações, pois elas são úteis para analisar quais as necessidades de cada Escola e de cada criança para o aprendizado, mas é necessário transformar a avaliação em instrumento de trabalho, expondo detalhes que demonstrem os motivos da não-aprendizagem.

Conforme as entrevistas realizadas por Gusmão (2010) sobre o que os diferentes atores sociais pensam sobre os testes em larga escala, a vice-presidente da ANPEd, na época, Sandra Zákia considera que a avaliação, conforme está posta e é aplicada, parte de um princípio de controle e responsabilização, incidindo negativamente nos processos e práticas educativas que moldam as formas de garantir a aprendizagem.

A representante da ANPEd ainda indaga se as avaliações estão sendo capazes de trazer a aprendizagem para o centro do debate educacional. Usar o controle para criar situações efetivas de aprendizagem sem criar as condições básicas para se aprender e ensinar tem por finalidade cumprir outros objetivos não atrelados aos fins a que a educação, como a transmissão do saber histórico sistematizado, se propõe.

O diretor de programas da Secretaria Executiva Adjunta do MEC, Arlindo Queiroz, considera o Ideb um avanço por revelar as desigualdades educacionais e, em decorrência disso, também as desigualdades sociais. O diretor afirma “que os estados que estão abaixo do valor mínimo aluno-ano e recebem complementação da União são justamente os têm os menores Idebs. Já os estados que tem os melhores valores têm também os maiores Idebs” (GUSMÃO, 2010, p. 115).

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria *cidadania* fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, e educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos”

esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo. [...] a educação de qualidade como propriedade consumidores remete ao exercício do direito da propriedade [...] se adquire (compra e vende) no mercado de bens educacionais (GENTILI, 2013, p. 232).

Os resultados do Ideb, quando analisados fora do contexto do qual a Escola faz parte e das práticas escolares estabelecidas na sala de aula para atender às demandas da prova, podem servir apenas para um *ranqueamento* com viés meritocrático.

Sendo os testes em larga escala colocados no patamar de fins da escolarização e não como parte do processo para atender às defasagens dos alunos, o que se tem é a falta de autonomia da escola para o planejamento dos currículos, do professor, para a elaboração e aplicação das aulas. A falta de autonomia também acomete os alunos, que ao invés de serem instrumentalizados para compreender as relações sociais, políticas, históricas e ideológicas da realidade da qual fazem parte, e agirem sobre a sociedade em prol dos seus interesses, são treinados para responder aos testes.

2.5 O discurso democrático na BNCC: manda quem tem poder econômico

Os dados da plataforma *online* da BNCC informam que a participação via *internet*, dos profissionais da educação, somou mais de 12 milhões, com encerramento em 2016. Na sequência estavam programadas a realização dos seminários estaduais. Cássio (2019) aponta que há muitos questionamentos quanto a essas participações, já que a metodologia de análise das contribuições e a sistematização das críticas e sugestões não foram divulgadas e, portanto, não é possível saber o que de fato foi incorporado das contribuições dos profissionais da educação. Em meio a tantas controvérsias referentes à participação da sociedade por meio das consultas públicas, de seminários estaduais e de audiências públicas nas cinco regiões do Brasil, essa construção democrática da base “parece ter servido mais como peça publicitária do que como um processo sério de diálogo público” (CÁSSIO, 2019, p. 29).

As propostas centrais da BNCC etapa Ensino Médio, por exemplo, sobre as

competências e habilidades, recuperam os discursos e tendências pedagógicas presentes em textos de políticas curriculares do final da década de 1990. É o caso da Pedagogia das Competências, consolidada nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de **competências básicas**, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão (BRASIL, 1999, p. 10, grifo nosso).

Entre as finalidades elencadas pelo PCNEM (BRASIL, 1999, p. 10) consta “a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa”.

Os PCN (BRASIL, 1999) são precursores na explicitação detalhada de competências e habilidades a serem adquiridas pelos alunos. Contudo, ao invés de romper com a lógica mercadológica do sentido apenas prático e útil do conhecimento, amplia e torna obrigatório o ensino-aprendizagem nessa lógica de organização dos currículos. As competências e habilidades estão presentes no enfoque das avaliações internacionais da OCDE, organização responsável por coordenar o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e da Unesco.

Promover a avaliação dos alunos por meio de competências e habilidades limita o conhecimento em seu sentido prático mercadológico, para o qual só faz sentido aprender se houver utilidade nos postos de trabalho e se puder gerar lucro com a força de trabalho. Trata-se de uma lógica utilitarista promovida para servir a projetos político-econômicos ligados a interesses individuais de acumulação em detrimento dos interesses coletivos de valorização do sujeito enquanto ser político, de direitos.

A políticas públicas educacionais, ao mesmo tempo em que podem ser conquistas sociais, podem conter, nas entrelinhas, alguns retrocessos em seus desdobramentos. É o caso da BNCC, que há muito tempo esteve presente nas discussões de grupos como a ANPEd, mas que vende a superação das desigualdades educacionais por meio da ocultação das desigualdades.

A BNCC vende a promoção da qualidade educacional com o discurso de um currículo único para todas as escolas brasileiras. No entanto, as discussões sobre a valorização dos profissionais da educação, a promoção da gestão democrática e o investimento na educação nem constam nas discussões. A BNCC evidencia a disputa de que perpassam a sociedade de classes: de um lado há profissionais da educação silenciados em sua participação para a construção desse documento, do outro há ampla participação de empresários nas reformas educacionais.

Desde 2016, o discurso laudatório da BNCC tem se apoiado em uma série de dados que comprovariam as virtudes democráticas do processo de construção da Base, começando pelas incríveis “12 milhões de contribuições” *provenientes da consulta pública à primeira versão*. O Brasil possui 209 milhões de habitantes, em dados projetados de 2018, e quase 2,2 milhões de professores nas redes públicas e privadas do País (Censo Escolar de 2018). Há um problema de escala na afirmação de que as contribuições à consulta pública sobre a BNCC seriam iguais a 5,78% da população brasileira. É como se cada professor atuante no Brasil contribuísse mais de cinco vezes com a consulta. [...] Para o MEC, um clique de “concordo” e um comentário crítico com 50 linhas foram igualmente considerados (CÁSSIO, 2019, p. 27, grifo do autor).

Essa participação mascarada de democracia na construção do documento ainda apresenta outras contradições que podem esclarecer o projeto de educação contido na BNCC. Isso porque, a construção do documento contou com a organização do Ministério da Educação e do Governo Federal, no âmbito público, e com a parceria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Consed. Essas instituições são associações sem fins lucrativos que tem forte participação na educação pública. Os nomes dessas instituições podem ser associados a instituições de origem pública, mas são sustentadas por instituições privadas: por trás das ações da Undime⁸ está o SEBRAE, a Fundação Santillana, o Instituto Natura, o Instituto Alana, a Fundação Telefônica Vivo, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Itaú Social e o Unicef. A página online do Consed não apresenta as instituições que financiam suas ações, mas em um dos seus programas de qualificação dos gestores das escolas públicas, denominado “Prêmio

⁸ Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/sobre-a-undime>. Acesso em 30 jul. 2022.

Gestão Escolar”⁹, consta como financiadores a Fundação Itaú para a Educação e Cultura, OEI¹⁰, UNESCO, Undime, Bett Educar: a Hype Event, British Council, Instituto Natura, Univesp, Fundação Roberto Marinho, Unicef, Embaixada e consulados dos EUA.¹¹

A Undime e o Consed influenciaram decisões muito importantes na BNCC, pois mediarão a leitura das contribuições feitas pelos seminários estaduais e impuseram seu pensionamento sobre o documento. Além disso, Segundo Cássio (2019, p. 29), “uma das diferenças mais notáveis entre a segunda e terceira versões da Base foi a reincorporação da pedagogia das competências em que se basearam, nos anos 1990, os PCN”.

Na visão de Consed e Undime, as diversas solicitações feitas pelos estados com referência aos Eixos demonstram a necessidade de uma reavaliação sobre a pertinência desse conceito na organização do Ensino Médio. Trata-se de mais uma dimensão a ser contemplada, acumulando-se com uma gama de elementos cujo entrelaçamento já é bastante desafiador: direitos de aprendizagem, objetivos de aprendizagem, temas especiais, modalidades, interdisciplinaridade. Em função disso, e em nome da clareza e da funcionalidade buscadas na Base, é necessário reavaliar a organicidade dessa estrutura [...] **Embora não tenha sido mencionado nos Seminários, o Consed avalia que o currículo do Ensino Médio deva ser organizado por competências.** Consed também vê com bons olhos a proposta de flexibilização da Base para o Ensino Médio, podendo essa etapa oferecer aos estudantes a possibilidade de cursarem uma parte dela comum e outra parte com ênfases e percursos específicos ou integrada à educação técnica ou profissionalizante (CONSED e UNDIME, 2016, p. 21, grifo nosso).

Portanto, o resultado da organização da BNCC em competências não resultou de participações democráticas, mas de uma imposição de interesses privados e de relações de poder.

⁹ “O Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) acredita no fortalecimento e na qualificação das equipes gestoras nas escolas públicas como estratégias essenciais para a melhoria da qualidade de ensino. Essa crença se materializa no Prêmio Gestão Escolar, uma das iniciativas do Consed que vem se constituindo em um instrumento de mobilização das escolas para focar o olhar da comunidade nos diferentes processos envolvidos na gestão escolar.” <https://www.premiogestaoescolar.com.br/oquee>

¹⁰ Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), o maior organismo de cooperação multilateral entre países ibero-americanos de língua espanhola e portuguesa. <https://oei.int/pt/quem-somos/oei>

¹¹ U. S Embassy and Consulates

Apesar de nenhum dos selecionadíssimos participantes dos seminários estaduais – professores, supervisores e dirigentes das redes de ensino – ter feito essa sugestão, a BNCC surgiu reorganizada em torno da pedagogia das competências para todas as etapas da Educação Básica a partir da terceira versão. Diante de tudo isso, é provável que os seminários estaduais tenham sido o esforço mais significativo, mas também o mais vão, de construção participativa do texto da BNCC (CÁSSIO, 2019, p. 29)

O Movimento Todos pela Base¹² evidencia ainda mais as participações de grupos privados nas decisões que incidem sobre a educação pública. Esse movimento se define como um “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (*Online*). O primeiro princípio elencado consiste na defesa de “que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio contribui para promover uma educação integral e de qualidade, direito de todas as crianças e jovens brasileiros” (*Online*).

O Movimento Todos pela Base, no seu conselho consultivo, tem representantes da FGV, da Fundação Lemann, Itaú Educação e Trabalho, Instituto Reúna, Fundação CAEd; no seu conselho mantenedor estão a Fundação Lemann, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho; como doador está a Fundação Roberto Marinho. Além das instituições já citadas, entre os parceiros institucionais estão Abave, Cenpec, Cieb, Instituto Alana, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, o Movimento Todos pela Educação, entre outras instituições sem fins lucrativos financiadas por instituições privadas, sejam grupos midiáticos, consultores educacionais, bancos e empresas multinacionais.

O sentido de competências pode ser vendido como democrático em sua aparência, com uma educação supostamente democrática, em que todos terão seus postos de trabalho garantidos se bem especializados, porém, em sua essência, o trabalhador é compreendido como produto que precisa ser útil e servir produzindo, enquanto a sua concepção como cidadão é limitada a ser produtor e

¹²Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

consumidor.

Na medida em que a ética do livre mercado e do consumo consiga penetrar o sentido do currículo, o fundamento mesmo das práticas escolares será transformado pela predominância das mercadorias culturais e pelas relações sociais e pedagógicas que estas determinam. Por isso, a luta por uma definição coletiva de currículo – isto é, pela democratização dos critérios de seleção, classificação, hierarquização e organização de conhecimentos e de valores a incluir no currículo – é, antes de tudo, uma *luta política e ética* (SUÁREZ, 2013, p. 247).

Os problemas na educação pública, apontados pelos baixos índices nas avaliações estandarizadas, são vistos como problemas técnicos, dissociados da responsabilidade de financiamento do Estado, dos contextos econômicos, sociais e políticos. A simplificação do processo de ensino e aprendizagem por meio das competências e habilidades buscam sanar os problemas educacionais, como os índices de evasão, repetência e o pouco ou quase nenhum avanço nas avaliações¹³, como se fosse apenas uma questão técnica de reorganização das matrizes curriculares (CONNEL, 2013).

2.6 A contradição no discurso das competências e habilidades na construção de um cidadão crítico

O objetivo central da Educação Básica, conforme explicita a BNCC, é “assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e

13 “Os estados com mais escolas de nível socioeconômico baixo tendem a ter também notas menores no Ideb, índice de desenvolvimento da educação básica” (RIVIEIRA, C. Estados com alunos mais pobres tiveram notas menores no Ideb Jornal Exame, online, 20/09/2020). (Disponível em: <https://exame.com/brasil/estados-com-alunos-mais-pobres-tiveram-notas-menores-no-ideb/>. Acesso em: 20 fev. 2022).

“No Brasil como um todo, na prova de português, os estudantes das regiões mais ricas apresentaram desempenho médio 55 pontos maior do que os que residem nas localidades mais pobres (183 pontos dos mais humildes e 238 dos mais abastados)” (ILHARA, R.; ROCHA, G. Índices de aprendizagem revelam desigualdade; veja 'ranking' por redes, localização e perfil de alunos. Jornal G1, 31/08/2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/31/desigualdade-na-educacao-cria-abismo-dentro-e-fora-dos-estados-veja-ranking-por-redes-localizacao-e-perfil-de-alunos.ghtml>. Acesso em: 20 fev. 2022)

desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8, grifo do documento). As aprendizagens essenciais, definidas no documento, foram elencadas para que as competências gerais sejam alcançadas.

No conceito de competências, apresentado na BNCC, há uma ausência de fundamentação teórica que explicita a partir de quais autores se pensa a definição de competência. Há uma dissociação da história e das ideologias presentes nesse termo, que foi concebido sob uma determinada tendência pedagógica, e os objetivos de formação educacionais pragmáticos a ela ligados, como consta na BNCC.

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 08).

As escolhas lexicais não são aleatoriamente selecionadas e inseridas na BNCC. Elas revelam a ideologia presente no documento, visto que “o discurso é a materialização das formações ideológicas, sendo, por isso, determinado por elas, o texto é unicamente um lugar de manipulação consciente, em que o homem organiza os elementos de expressão para veicular seu discurso” (FIORIN, 2007, p. 41)

A educação pautada em habilidades e competências esvazia o sentido de educação pautado na construção do conhecimento, e o significado do que é aprender ganha sentido prático, útil pragmaticamente para atender às novas demandas do mercado de trabalho. A origem desses termos tem viés mercadológico, ligado ao treinamento para mão de obra qualificada em um momento de evolução tecnológica e, conseqüentemente, de mudanças rápidas nos processos de produção.

A formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do Ensino para uma lógica do treinamento (coaching), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas (PERRENOUD, 1999, p. 54).

Essa concepção de educação propala um caráter pragmático de educação: o aprender fazendo (DUARTE, 2008, p. 06). Trata-se de uma visão sobre o

conhecimento que fragmenta a visão da realidade e ignora a formação do sujeito voltada para compreender a realidade da qual faz parte, para poder agir nela e transformá-la. A pedagogia das competências possui um caráter adaptativo em que não cabe pensar uma realidade passível de se transformar, mas de inserir nela uma característica a-histórica, como se fosse imutável. Para os educadores é necessário um papel passivo diante dos conteúdos, pois é necessário apenas que os alunos adquiram as habilidades e competências necessárias para se adaptar aos postos de trabalho do tempo em que vive.

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2008, p. 12)

As disputas político-econômicas em torno da democratização educacional brasileira no século XXI trouxeram novas perspectivas para as lutas sociais. A política educacional se condiciona à concentração do poder político-econômico e estabelece suas intenções em documentos norteadores da educação, como a BNCC etapa Ensino Médio.

Os diferentes modos de produção ao longo da história organizaram seu aparato educacional de modo a privilegiar as classes sociais detentoras do poder político-econômico, mantendo a distinção entre dominantes e dominados combinada com o tipo de educação destinada a cada um desses segmentos (MOREIRA, 2019, p. 448).

As demandas do século XXI, preconizadas pela BNCC, almejam um ideal de igualdade sem problematizar as questões que envolvem a desigualdade, a miséria, a evasão escolar ou os baixos índices educacionais nas metas traçadas pelo Ideb. Os meios para alcançar a igualdade encontram respaldo nas habilidades e competências, tidas como formas inovadoras para fazer com que os estudantes absorvam os conteúdos de maneira pragmática.

As noções de *igualdade e igualdade de oportunidades* – no início associadas ao imaginário democrático-liberal e, depois, convertidas em palavras de ordem durante o itinerário de lutas para a democratização das instituições sociais e políticas – são deslocados paulatinamente pela noção de equidade, mas vinculada à ideia de acordo entre iguais. Além disso, as noções de *eficácia, produtividade, eficiência e êxito* tomam o lugar de outras, mais políticas, como a de *participação democrática na tomada de decisões educacionais* [...] Essa transformação não só tende a tornar cada vez mais econômico e menos político o discurso educacional como também leva a traduzir valores próprios da ética pública e cívica na chave da ética do *livre mercado e do consumo: a solidariedade e a cooperação* cedem lugar ao mérito individual como metas educacionais finais, ou, de qualquer forma, são reconsideradas meramente como estratégias metodológicas para obter *maior rendimento e produtividade* (SUÁREZ, 2013, p. 247, grifo do autor).

Assim, outra contradição analisada na BNCC é constatada no uso dos termos flexibilidade, criatividade, resiliência, que remetem à liberdade de aprender e ensinar. Em contraposição, os códigos alfanuméricos, que deverão constar obrigatoriamente nos planos de aula e nos livros didáticos, as competências específicas e as habilidades a serem desenvolvidas engessam os currículos e reduzem todo o sentido político, social e histórico da educação ao desenvolvimento de competências.

Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio. Elas são descritas de acordo com a mesma estrutura adotada no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 33).

Na introdução “Fundamentos Pedagógicos da BNCC: foco nas competências” não consta o nome de nenhum autor ou pesquisa que explique a origem da Pedagogia das Competências ou a necessidade dela para a sociedade contemporânea. É possível ler na BNCC que “o conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35) (BRASIL, 2018, p. 13). Ao longo do documento também não é possível encontrar embasamento

teórico que justifique a escolha dessa pedagogia e da organização do documento, mas fica evidente a importância da organização da Educação Básica em habilidades e competências para atender aos organismos multilaterais ligados à economia mundial e às avaliações externas. Como mencionado anteriormente, a BNCC aponta em sua introdução que o desenvolvimento de competências é o enfoque das avaliações internacionais da OCDE, responsável por coordenar o Pisa, e da UNESCO (BRASIL, 2018, p. 13).

Fica evidenciado que as habilidades representam o conhecimento mínimo que os estudantes deverão adquirir ao longo da Educação Básica para conseguir atender às demandas estipuladas pelas avaliações internacionais. A falta do sentido histórico e teórico dos conceitos, presentes na BNCC, torna mais complexa uma análise que evidencie quais foram os principais autores usados para construir o documento, as ideias expostas nele e, conseqüentemente, a ideologia atrelada a cada termo levantado ao longo do documento.

O sentido de educação atrelado ao conceito de competências tem fundamento nas teorias funcionalista e construtivista. Nessa concepção, a formação está voltada para o desenvolvimento de um cidadão preparado para adaptar-se às demandas da realidade de modo que possa ter um desempenho satisfatório em situações reais de trabalho. Sob tal orientação, o que prevalece é uma educação voltada para a prática necessária para a produção, “para a formação de cidadão pouco crítico e docilizado para a ideologia neoliberal dominante (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p.31).

A ideia de habilidades e competências remetem a um conhecimento obrigatoriamente aplicável para atender às “demandas complexas da vida cotidiana” (BRASIL, 2018, p. 13). Diante desse enfoque, “as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 13) e não especificamente para o desenvolvimento pleno do sujeito como objetivo final da educação. Portanto, o documento está mais aliado às definições dos cursos técnicos, que priorizam a prática, do que uma educação de formação integral, visto que as decisões pedagógicas devem indicar o que “os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, **sobretudo**, do que devem “saber fazer” (BRASIL, 2018, p. 13, grifo nosso). A problemática que incide sobre a demanda por conhecimentos práticos

consiste no apagamento dos conhecimentos voltados para a compreensão subjetiva dos sujeitos sobre si mesmos e as implicações do modo de produção capitalista no qual estão inseridos (BONINI; COSTA- HÜBES, 2019; NOSELLA, 2016).

Assim, a educação é esvaziada de seu sentido voltado para a formação plena e é adequada a um caráter utilitário por meio do discurso da reforma voltada para a inovação (NOSELLA, 2016). Os conhecimentos não têm sentido se levarem à adaptação de uma sociedade moldada para caber em um modo de produção específico, mas o saber científico construído historicamente é a base para o desenvolvimento de sujeitos capazes de transformar a sua realidade social, construída historicamente e inacabada, em constante mudança.

A presente ofensiva neoliberal precisa ser vista não apenas como uma luta em torno da distribuição de recursos materiais e econômicos (o que ela também é), nem como uma luta entre visões alternativas de sociedade, mas sobretudo como uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode nomear a sociedade e o mundo. Nesta perspectiva, não se trata apenas de denunciar as distorções e falsidades do pensamento neoliberal, tarefa de uma crítica tradicional da ideologia (ainda válida e necessária), mas de identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma realidade que acaba por tornar impossível pensar e nominar outra realidade (SILVA, 2015, p. 16).

Em vários momentos, a BNCC-EM apresenta o esforço em propor que seja desenvolvida a criticidade nos estudantes. Nas competências específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias, por exemplo, a palavra “crítica” se vincula aos objetivos das competências e isso é reproduzido também na construção das habilidades.

Explicação e interpretação crítica da realidade” (competência 1); exercer com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, **de forma crítica**, criativa, ética e solidária (competência 3); exercendo protagonismo **de maneira crítica** e criativa (competência 6); considerando as dimensões técnicas, **críticas**, criativas, éticas e estéticas (competência 7) (BRASIL, 2018, p. 490, grifo nosso).

O aparente objetivo de desenvolver a criticidade nos alunos entra em contradição com os conceitos de habilidades e competências, visto que a origem teórica desses termos remete à tendência pedagógica tecnicista, cujo intento era formar trabalhadores com saberes práticos e dissociados dos conhecimentos teóricos. A BNCC-EM reforça a dicotomia entre teoria e prática, não compreendendo a práxis estabelecida entre elas.

Elencar a palavra “crítica” na construção da BNCC-EM é útil para mascarar as contradições, presentes na sociedade e no próprio documento. Insere o discurso da inovação enquanto omite as contradições como um slogan de uma campanha publicitária. Conjuga com as críticas sobre o engessamento curricular com argumentos contrários às 13 disciplinas do Ensino Médio, no qual o documento normativo visa substituir, para engessar de uma maneira nova por meio da aquisição de habilidades voltadas para o desenvolvimento de competências.

A participação e contribuição de grandes empresas do mercado capitalista na construção da BNCC-EM reforça o caráter mercadológico inserido nas habilidades e competências, necessárias para o mercado de trabalho capitalista. Isso tem implicações no mercado editorial do livro didático, nos cursos de formação de professores e gestores, nos projetos ofertados por instituições filantrópicas para as redes de educação. O investimento público da educação que deveria se voltar exclusivamente para a educação pública está sendo usurpado por instituições privadas.

O que justifica, dessa, forma, o envolvimento dos grandes grupos econômicos na produção da BNCC é o desejo de imputar à educação pública uma ideologia de produtividade e controle, caracterizada pela transposição da lógica empresarial voltada à política de resultados e metas. A noção de competência, além disso, apaga os embates sociais (pois competência, como habilidade cognitiva, não envolve luta, disputa) e ainda favorece e meritocracia, noção tão afeita ao neoliberalismo, ideologia na qual o indivíduo (e sua ação sempre voltada para o próprio bem-estar, para os produtos que pode ou almeja consumir, supostamente como resultado de seu esforço individual é alçado à condição de herói de si mesmo (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 32)

A BNCC-EM sente a necessidade de argumentar que não visa preparar os jovens apenas para o mercado de trabalho, mas a formação voltada para a

adaptação em um contexto de exploração cada vez mais exacerbada contrasta com a criticidade e como num paradoxo um anula o outro.

A preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018, p. 465-466).

O modo de produção capitalista teve sua origem construída historicamente e não é naturalmente inerente ao ser humano. Do mesmo modo, a forma de organização liberal da sociedade. Ambas não são naturais e, por isso, podem ser alteradas. Mas a BNCC-EM propaga que a adaptação é inevitável e necessária, como se vivêssemos em uma realidade imutável, sem outras possibilidades de mundo em que não haja a exploração e acumulação capitalista.

2.7 A educação de qualidade em defesa da igualdade e da cidadania: Para qual sociedade?

No conceito de “cidadania ampliada”, explicitado por Dagnino (2004), há uma apropriação do modelo neoliberal da cidadania baseada em direitos sociais e nos direitos de participação democrática, que os movimentos sociais exigiam. No modo de produção capitalista, ao cidadão são ofertadas as condições básicas para a sobrevivência, porém as bases para que haja o desenvolvimento humano voltado para a emancipação dos sujeitos não fazem parte das discussões e são até anuladas para que não se concretizem.

Nesse sentido, há a defesa de “uma educação de qualidade que capacite o cidadão a enfrentar as complexidades da sociedade onde está inserido de modo a ter sua parcela de contribuição na garantia do desenvolvimento sustentável para o País” (ARANDA, 2009, p. 181). No nível das aparências, essa concepção de educação voltada para o desenvolvimento pode parecer positiva, mas, em sua

essência, uma formação que projeta trabalhadores para servir ao modo de produção capitalista ignora a formação que os possibilite questionar a sua exploração e a hierarquia firmada nesse desenvolvimento econômico. “A cidadania é apresentada como condição para a inserção do indivíduo no mundo da produção, porém, a escolarização que forma esse cidadão serve de justificativa para a existência das diferenças sociais” (NOSELLA, 2016, p. 99).

Ao vender um ideal de igualdade que não questione as raízes estruturais da desigualdade, a BNCC parece defender a inclusão dos excluídos não apenas na esfera educacional, mas também da esfera política e social. O documento faz acreditar que, nivelando os conhecimentos que todos devem adquirir em todo o território nacional, a igualdade social será alcançada. O foco nas políticas sociais aparenta estar defendendo o desenvolvimento de todos. Porém, ao formar cidadãos por meio de uma igualdade que não busque transformar o que está posto, mas conformar de que é necessário apenas aceitar e se inserir nas relações de poder, o conflito histórico que existe entre as classes sociais é deixado de lado. Nessa concepção de cidadania, a luta de classes se perde:

uma vez que descaracteriza o conflito existente entre as classes sociais, primando pela descontinuidade da luta de classes ou colocando-a em segundo plano. [...] O termo cidadão no capitalismo representa tanto os proprietários como os trabalhadores, com outras palavras, faz conviver a exploração com a igualdade jurídica, aparentando simplificar o conflito existente entre as classes. [...] A cidadania ampliada não é uma criação da classe hegemônica, mas tornou-se funcional para ela, por isso a igualdade decorrente da mesma é apenas formal. Na aparência demonstra que há uma preocupação pelo bem-estar universal, mas na essência prevalece o conservadorismo demarcando os limites necessários para que as linhas colocadas pelo sistema-capital não possam ser ultrapassadas (ARANDA, 2009, p. 181 e 182).

O significado de cidadania cooptado pela ideologia neoliberal não é em sua totalidade algo negativo, mas cabe questionar os limites impostos nessa concepção de cidadania que cria barreiras para uma transformação social. Por trás das reformas educacionais é vendida uma cidadania que oferece muitas promessas úteis para abrandar e protelar a necessidade de mudanças reais que não sirvam apenas para reestruturar o modo de produção capitalista, a fim de manter o atual estado das condições de exploração.

Tenta-se destruir a imagem coletiva de uma sociedade de cidadãos que em virtude de seus direitos, negocia e luta por seus interesses de grupo e pela democratização da vida econômica e social na arena política, em favor da imagem de uma sociedade sem cidadãos e de consumidores em competição. Ainda que a “ética do consumo” prometa um universo de livre escolha para os indivíduos-consumidores, ao desconsiderar e ocultar as desigualdades e assimetrias envolvidas nas relações de poder e ao apagar o quadro que regula a política, o que em realidade garante e impõe é a reprodução e a produção de sujeitos sociais com escassa autonomia na compreensão e intervenção críticas no mundo social (SUÁREZ, 2013, p. 249).

Para que tal cidadania ocorra, a educação tem papel fundamental na consolidação de uma formação voltada para a construção de um cidadão sob viés produtivo capitalista. Essa concepção de sociedade que se pretende desenvolver vai de encontro à formação voltada para a compreensão histórico dialética do mundo em sua essência e totalidade, que o passado não está desvinculado do presente, mas molda as estruturas sociais, políticas, econômicas e educacionais nas quais vivemos hoje.

Podemos partir da definição de que “a tese é representada pelo projeto neoliberal, a antítese pela sua rejeição crítica e a síntese é o que se vislumbra e deseja” (NOSELLA, 2016, p. 102). Contudo, “enquanto o projeto neoliberal de subsunção do trabalhador ao capital (tese) é muito bem exposto e criticamente detalhado, a luta contra essa subsunção (antítese) é insuficientemente desenvolvida” (NOSELLA, 2016, p. 102).

A escola é espaço de discussão sobre as desigualdades, mas não é garantidora da igualdade de oportunidades. A produção das desigualdades, ao invés de ser discutida no campo econômico, passa a ser atribuição da educação escolar. “Uma boa educação podia assegurar uma carreira exitosa no mercado de trabalho [...] através da educação, a sociedade podia prometer igualdade sem tocar nas instituições do mundo econômico” (ENGUIITA, 2015, p. 104).

A Unesco presta assistência para o desenvolvimento de políticas públicas, que interferem na definição e na organização do sistema educacional. Ela também define agendas para o desenvolvimento regional e nacional e coloca o currículo escolar “no centro das discussões sobre coesão, inclusão, equidade e desenvolvimento” (UNESCO, s/d, *online*).

A agenda internacional não considera as mazelas vivenciadas em cada país e nem as especificidades do público atendido no interior de cada sistema educacional. No entanto, são esses organismos internacionais que determinam as metas a serem alcançadas pelos diversos países, como o Brasil. A influência do “modelo empresarial” na educação pública é resultado do avanço do modo de produção capitalista em que tudo deve gerar lucro.

Se faz presente a característica de um Estado mínimo, mas que segundo a lógica neoliberal é máximo. No caso da educação escolar, dá a entender que se configura uma gestão de forma democrática com a participação da sociedade civil, que deve ser responsável, juntamente com docentes e alunos, pela produção de certa qualidade. Entretanto essa qualidade não supera a configuração da qualidade total, a qualidade de mercado. Nesse caso, a educação passa a ser vista pelos grupos hegemônicos do poder econômico como mera mercadoria (ARANDA, 2009, p. 100).

É possível que a educação contribua para o aumento da produtividade e eficiência, mas cabe indagar “a quem essa produtividade e eficiência estarão servindo” (SILVA, 2015, p. 24). Daí, a necessidade de pensar uma educação que transpassa as finalidades meramente produtivas, a serviço dos interesses econômicos, ou seja, a educação como “elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo contraditoriamente, desse modo, para a transformação e manutenção destas relações” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 7).

A escola está imbricada no mundo da produção e das relações sociais e, portanto, é um espaço de debates, por meio dos saberes construídos historicamente, como essas relações sociais constituem os sujeitos explorados ou exploradores. Bem como lugar de questionar a produção da dominação estabelecida pelas diferenças econômicas, sexuais, raciais, étnicas, que foram se construindo ao longo da afirmação do modo de produção capitalista e do Estado liberal.

Transformar questões políticas e sociais em questões técnicas [...] os problemas sociais - e educacionais – não são tratados como questões políticas, como resultado – e objeto – de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na

gerência e administração de recursos humanos e materiais (SILVA, 2015, p. 18).

A exigência de padrões mínimos de qualidade para a educação pública precisa considerar, portanto, todas as questões sociais, históricas, filosóficas e políticas que transpassam a educação escolar, pois são parte dela. As formas mais cruéis de exclusão e marginalização passam pela escola pública, bem como a superação dessas condições, que afetam a humanidade dos sujeitos. Isso exige que a educação se posicione contra a exploração, garantindo as condições básicas para que seja possível, aos sujeitos envolvidos no processo educativo, pensar as estruturas em se que se firmam as relações de dominação.

Escola de qualidade não pode perder de vista o nível do espaço social, ou melhor, a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (em conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais refletidos na escola, tais como: fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos, etc. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 14).

Para sanar as desigualdades educacionais, a BNCC propõe um currículo comum obrigatório em todo o território nacional. Sob essa lógica, não seria a falta de uma estrutura básica para aprender e ensinar, nem as desigualdades estruturais, que perpassam a Escola e incidem diretamente sobre a qualidade buscada nos índices dos testes padronizados, os problemas a serem enfrentados para a construção de uma educação de qualidade. A solução estaria em conteúdos iguais em todo o território nacional a concretizar magicamente a tão almejada igualdade educacional.

A dimensão intraescolar da qualidade envolve as condições de oferta do Ensino, a gestão e organização do trabalho escolar, a formação, profissionalização e ação pedagógica. Essa dimensão está relacionada aos investimentos na estrutura escolar, na formação e valorização dos profissionais da educação. A BNCC também se distancia dessa dimensão, fundamental para a qualidade educacional. A qualidade, portanto, já existe, visto que “é apenas sinônimo de

riqueza e, como riqueza, trata-se de conceito relacional. Boa e muita qualidade para uns, pouca e má qualidade para outros” (SILVA, 2015, p. 20).

O processo de ensino e aprendizagem perde seu caráter de práxis, inseparável para um efetivo processo da relação aluno e professor no processo de construção do conhecimento. Para que o aluno tenha condição de aprender, na concepção de se compreender como sujeito produzido historicamente, é necessário que o professor tenha as condições adequadas para ensinar. Isso envolve não apenas investimento na estrutura do espaço físico, em material pedagógico, mas também a formação e valorização do professor, condição necessária para que a relação de ensino e aprendizagem seja de exercício de produção de sujeitos autônomos, livres.

Os alunos da educação básica, pertencentes à classe economicamente dominante, que tem acesso à escola privada, é que podem se beneficiar desta concepção pedagógica e política. Para os estudantes da classe trabalhadora que, por questões econômicas, só podem ter acesso à Escola pública, com poucos investimentos na sua estrutura física, pedagógica, humana, é vedada esta possibilidade, idealista, discriminatória, expressão da desigualdade social.

O nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a Internet, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, entre outras, interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos. Os determinantes socioeconômico-culturais são naturalizados em nome da ideologia das capacidades e dons naturais, o que reforça uma visão de que a trajetória do aluno, em termos de sucesso ou fracasso, decorre das suas potencialidades naturais. Essa visão social é, muitas vezes, reforçada na escola e, sobretudo, na sala de aula, ampliando o processo de exclusão dos já excluídos socialmente, seja pela etnia, raça, classe social, capital econômico, social e cultural, religião, entre outros (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 14).

As orientações do Banco Mundial, dos organismos multilaterais, partem do princípio de que a educação deve ser mensurada pelos conceitos empresariais de eficiência e eficácia. E, para isso, oferece, aos países, suporte financeiro, por meio de financiamentos, para desenvolverem projetos voltados para a expansão no acesso e busca da equidade educacional, conceito que camufla a concepção de

qualidade. E, para isso, os organismos multilaterais determinam que os sistemas educativos imprimam as avaliações padronizadas em larga escala, usadas para medir a aprendizagem conforme os seus interesses unilaterais.

A análise da Qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, uma vez que essa categoria traz implícitas múltiplas significações. O exame da realidade educacional, sobretudo em vários países da Cúpula das Américas, com seus diferentes atores individuais e institucionais, evidencia que são diversos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 07).

A concepção de qualidade, então, faz parte de disputa política. A própria ideia de universalização escolar da Educação Básica é defendida como qualidade educacional e social, pois é possibilidade de acesso de todos à escolarização. Porém, nessa ideia, se desconsidera as múltiplas determinações que envolvem a educação e a escola, e pode levar ao conceito de qualidade como quantificação, pois quanto maior o número de alunos matriculados, por exemplo, na Educação Básica, mais a escola estaria perto de alcançar níveis maiores de qualidade.

Essa ideia tem seus fundamentos históricos no Brasil, principalmente a partir da década de 1930, com a intensificação da urbanização, da industrialização, das lutas sociais, o que demandou a expansão do sistema escolar e do acesso dos filhos da classe trabalhadora na escola pública. A ampliação das vagas na educação básica, antes restrita à elite, significou qualidade educacional naquele contexto histórico, mas ao mesmo tempo tratava-se de uma segregação informal.

Esse acesso igual representou apenas uma meia vitória. No interior das instituições formalmente igualitárias, crianças proletárias, pobres e pertencentes a minorias étnicas continuavam a ter desempenho inferior, em testes, exames, aos de crianças advindas de famílias ricas ou de classe média, estavam mais sujeitas a reprovações e à evasão escolar e tinham muito menos chances de entrar na universidade (CONEL, 2013, p. 14).

A qualidade educacional, no sentido de acesso universal à educação e à escola, manteve e ampliou as formas de desigualdade social. Se, por um lado, incluiu grande parte das crianças pobres no sistema educativo escolar, por outro

lado, propagou novos processos de diferenciação e de exclusão sociais. Contraditoriamente, caracterizou-se uma inclusão excludente: incluir no sistema produtivo, para atender à expansão do modo de produção capitalista, mas ainda assim sem incluir os jovens da classe trabalhadora nas universidades, restringindo a eles apenas o conhecimento necessário para produzir mecanicamente.

Essa concepção de qualidade vai perpassar os diversos períodos da educação brasileira, explicitado nas legislações, como a Constituição Federal (BRASIL, 1998), que garantiu a todos a obrigatoriedade e o acesso gratuito à educação escolar. O novo sentido de qualidade perpassa também os indicadores de avaliação em larga escala pelos órgãos governamentais e empresariais, porém sendo muito criticado pelo conjunto das organizações educacionais, dos movimentos sociais da classe trabalhadora.

Tal tensão entre um sistema educativo em franca ampliação, por vagas e qualidade, e uma agenda política e econômica conservadora gera um conflito sem precedentes em nossa história educacional. Além do atendimento à demanda por mais educação, debatemo-nos com a tensão entre o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação, o que pode tornar inócua a democratização do acesso, quer seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional (OLIVEIRA, 2007, p. 666).

Contudo, os testes padronizados utilizados atualmente no Brasil – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Prova Brasil – não abarcam as diferenças, pois o aluno dentro do ambiente escolar é considerado igual e pertencente a um grupo homogêneo, quando, na verdade, as desigualdades, vivências, fora da sala de aula, também chegam à educação escolar.

Um exemplo dessa realidade são os níveis de evasão e reprovação¹⁴, que têm percentuais mais altos entre as camadas pobres da população, sendo,

¹⁴ As taxas de reprovação são mais altas na etapa do ensino médio. Conforme os dados do Censo Escolar de 2018, a taxa de reprovação era 10,5% e de evasão 6,1%. http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-taxas-de-rendimento-escolar-numeros-mostram-tendencia-historica-de-melhora/21206

portanto, os que menos concluem a Educação Básica. Se considerarmos os dados estatísticos que evidenciam as diferenças entre os grupos raciais, as diferenças escolares se tornam ainda mais abissais.

Uma mudança curricular precisa considerar os efeitos sociais básicos da educação e o respeito à diversidade, já que a educação escolar produz o efeito de formar discursivamente identidades. Para efeitos mais amplos da educação escolar é preciso abarcar o desenvolvimento dos conhecimentos para ação na prática social e a compreensão das relações de poder nas quais cada sujeito está imerso.

A ideia de ajudar o pobre a “agir coletivamente” para mudar as coisas é diretamente oposta aos efeitos divisivos de um sistema de avaliação competitivo. O vínculo entre os currículos excludentes e a avaliação competitiva é muito estreito (CONNEL, 2013, p. 31).

Mesmo que grande parcela da população já tenha acesso à escola, a desigualdade e a exclusão permanecem, pois, os mesmos grupos que eram discriminados fora dela, são agora excluídos dentro da própria escola (CONNEL, 2013; OLIVEIRA, 2007). Camuflar as desigualdades estruturais, considerando o acesso à educação escolar como sinônimo de qualidade e democratização da educação, sem discutir as condições postas, como faz a BNCC, é intensificar as discriminações por meio da escola.

Ao se ampliar o acesso, visibiliza-se outra exclusão, a que se produz no interior do sistema escolar. Passávamos da exclusão da escola para a exclusão na escola. Os alunos chegavam ao sistema de Ensino, lá permanecendo alguns anos, mas não concluíam qualquer etapa do seu processo de formação, em virtude de múltiplas reprovações seguidas de abandono (OLIVEIRA, 2007, p. 671).

Dentro desse debate, em uma sociedade dividida em classes sociais, há também um conceito de qualidade que pode ser mensurado à luz das questões relativas à diversidade, como o direito às subjetividades, à pluralidade cultural, usados no modo de produção capitalista para justificar a exploração e a discriminação entre grupos sociais, culturais, raciais e de gênero.

Para as elites brasileiras, que antes tinham a prioridade da educação, a escola pode de fato ter perdido qualidade. Já para as classes populares, esta mesma qualidade tem outro significado,

porque, num passado recente, a escola era inacessível a elas. As discussões sobre qualidade do Ensino teriam, portanto, um caráter de classe (GUSMÃO, 2010, p. 32).

A universalização da Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental, inserindo novos sujeitos na educação pública, confrontou o modelo de ensino organizado para atender às necessidades da elite econômica. Mas esta ampliação do acesso está atrelada aos interesses de uma educação instrumentalizada para o mercado do trabalho. A universalização tornou o ensino fundamental obrigatório, mas não garantiu as condições de acesso e permanência para a continuidade nas outras etapas da escolarização.

A maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional. Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas a partir dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas por meio dos métodos tradicionais [...] mas, são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação (CONNEL, 2013, p. 11).

A escola, em uma sociedade dividida em classes sociais, é perpassada por princípios ideológicos antagônicos, pois à classe dominante não interessa que a classe trabalhadora se aproprie dos conhecimentos necessários para formar a consciência de classe. Não há apenas concepções diferentes de educação, mas também projetos de sociedade distintos, organizados por meio da educação escolar e que moldam as diretrizes e bases do sistema educacional (NOSELLA, 2016).

Ao analisar a participação na política educacional nos anos iniciais do século XXI, Aranda (2009, p. 22) levanta a preocupação acerca da participação cooptada, presente em um discurso em que as decisões norteadoras da educação pública tentam vender uma imagem de plena participação democrática. Porém, os sujeitos atendidos pela escola pública são inibidos de participar e tomar decisões que tenham valor efetivo prático.

Imbricada a essa aparência democrática, o que há na essência é uma “participação reduzida, restrita, mínima, controlada, regulada, cooptada” indicando que a participação popular perde seu sentido, visto que as resoluções essenciais são previamente decididas pelas forças que buscam manter sua hegemonia por meio das instituições ligadas ao Estado.

Diante disso, a política educacional é entendida não apenas como um conjunto de ações, programas, projetos, leis que movimentam a área educacional, mas principalmente como uma determinada concepção de sociedade e de homem que se almeja construir sob um modo de produção que se assenta na relação econômica de exploração numa sociedade dividida em classes sociais. “A participação social é percebida como mediadora na concretização de um projeto neoliberal de sociedade e de educação” (ARANDA, 2009, p. 26)

A BNCC traz o pressuposto de que as desigualdades educacionais resultam de currículos diferentes, sem considerar a proporção de financiamento distribuída a cada estado e município e nem mesmo as condições estruturais de dominação e exploração da organização social.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2017, p. 8).

O caráter salvacionista da escola é propagado pela BNCC, pois os alunos e professores são considerados os culpados ou os heróis da própria formação, independente das condições estruturais e materiais (laboratórios, bibliotecas, pátio, quadra desportiva, etc). Além disso, a BNCC também responsabiliza o estudante pelo seu sucesso profissional, por meio do ideário de empreendedorismo.

Aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, Ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018, p. 463).

A princípio, tais ideias podem parecer favoráveis aos alunos, do ponto de vista educacional, com as competências gerais e as competências socioemocionais, que propagam a formação para a criatividade, resiliência,

autogestão, pensamento crítico, empatia, comunicação, entre outras e trazem como propósito o ideal para o Ensino Médio.

A preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018, p. 466).

Por trás desse discurso, aparentemente favorável aos jovens, consta um Ensino Médio fragmentado sob a roupagem de inovador. Cabe indagar quais condições estão postas para o projeto de vida dos jovens da classe trabalhadora, e o que seria a flexibilidade que os alunos serão preparados para atender perante às novas condições de trabalho, para o exercício da cidadania.

O aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária (BRASIL, 2018, p. 466).

Em uma sociedade dividida em classes sociais, propagar uma relação harmônica, “justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária”, por meio da educação é, no mínimo, um pragmatismo. Esses ideais só têm sentido concreto em uma sociedade sem classes sociais, ou em uma sociedade dividida em classes, mas em que todos tenham acesso à educação de qualidade, não meramente instrumental, assim como acesso aos bens culturais comuns, construídos historicamente.

O termos apropriados pelo modo de produção capitalista, como “a preparação básica para o trabalho e a cidadania”, bem como a busca por igualdade e equidade, propagam a ideia de justiça social e desenvolvimento para todos. Entretanto, não se trata de transformações que irão abalar ou modificar as

estruturas de poder vigentes, são apenas reformas usadas para amenizar as crises sistêmicas nas quais passa o modo de produção capitalista.

Assim, diluindo o passado para inserir a ideia de que o modo de produção capitalista é natural e não historicamente construído pelo ser humano, a ideologia neoliberal controla o presente, obstruindo a luta de classes e moldando o futuro, tendo em vista o projeto de sociedade que pretende nas delimitações do modo de produção capitalista. Os produtos já não são uma necessidade, mas um desejo de consumo que é disseminado para satisfazer a acumulação insaciável de capital.

Sob esse molde, os cidadãos já não são aqueles que possuem participação política e papel ativo na democracia, mas aqueles que produzem e consomem os produtos. Quanto maior o poder aquisitivo para consumir, mais cidadão o sujeito se torna: eis aí as redefinições neoliberais de cidadania.

Reduzem o significado coletivo da redefinição de cidadania anteriormente empreendida pelos movimentos sociais a um entendimento estritamente individualista dessa noção. Segundo, se estabelece uma sedutora conexão entre cidadania e mercado. Tornar-se cidadão passa a significar a integração individual ao mercado, como consumidor e como produtor. [...] “adquirir cidadania” é aprender como iniciar microempresas, tornar-se qualificado para os poucos empregos ainda disponíveis, etc. Num contexto no qual o Estado se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, o mercado é oferecido como uma instância substituta para a cidadania. [...] O deslocamento de significados que sofre a noção de cidadania é também dramático, porque se vincula diretamente à gestão do que é a nossa questão mais premente: a pobreza (DAGNINO, 2004, p. 156).

As fundações empresariais inserem em seus discursos essa nova compreensão de cidadania cooptada das lutas dos movimentos sociais que, ao longo da década de 1980, lutavam por uma cidadania coletiva ligada ao acesso à educação, saúde, moradia, água, luz, bem como às pautas identitárias de gênero, raça, cultura.

A nova cidadania ganha caráter mercantil e é usada para apresentar uma boa imagem de “responsabilidade social”, mas nas entrelinhas os interesses estão ligados à maximização de lucros. “Esse discurso da cidadania é marcado pela total ausência de qualquer referência a direitos universais ou ao debate político sobre as causas da pobreza e da desigualdade” (DAGNINO, 2004, p. 156).

Diante desse projeto de sociedade, a educação tem papel fundamental, pois não é algo imediato, mas se trata da disseminação de conhecimentos e ideologias ao longo de muitos anos de estudo. Trata-se da “presença de ideologias que resultam de tentativas de convencimento que o capitalismo é a melhor garantia para todos” (ARANDA, 2009, p. 196). A educação é o alicerce que pode contribuir tanto para efetivar essa forma de sociedade, quanto para romper com a estrutura vigente.

Esta seção teve a finalidade de situar o processo de construção da BNCC e suas determinações econômicas, sociais e ideológicas, fundadas no modo de produção capitalista e forma liberal e neoliberal de organização social. A escola e a educação estão nesse campo de disputa na elaboração das políticas públicas e educacionais, e, dentro desta luta social, está a educação pública. Os fundamentos dessa disputa de sociedade estão explicitados nos diversos documentos educacionais.

Nesse sentido, em nossa análise foi evidenciada a influência dos interesses privados sobre a educação, principalmente sobre a educação pública. Sendo a educação organizada em prol dos interesses privados, os conhecimentos tendem a ser organizados de modo que se promova uma formação útil para potencializar a produtividade dos setores econômicos e a competitividade no mercado. O desenvolvimento de habilidades e competências, principalmente na etapa do Ensino Médio, é atravessado por projetos de inserção precoce do indivíduo no mercado de trabalho, que precisa ser útil, consumindo e produzindo, fazendo jus ao sentido de educação no modelo neoliberal.

3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

3.1 Aspectos teórico-metodológicos

A partir das proposições de Orlandi (2012; 2017) apreende-se a língua como um objeto sócio-histórico, sendo, portanto, seus sentidos construídos

historicamente como parte de um determinado contexto social. Tendo em vista essa perspectiva, buscamos analisar a BNCC a partir do resgate do percurso histórico de elaboração e dos protagonistas nela inseridos. Assim, é possível compreender suas condições de produção e sua relação com outros discursos que emergem historicamente na sociedade.

A Análise do Discurso é empregada nesta pesquisa como método de investigação e como aporte teórico. Para realizar a análise da BNCC e dos conceitos elencados a partir da investigação, consideramos a Análise do Discurso (ORLANDI, 2012; 2017; FIORIN, 2007) a fim de compreender como a linguagem está materializada na ideologia, e como a ideologia usa dos sentidos construídos por meio da língua para se manifestar e disseminar um ideal. A interpretação de qualquer enunciado exige relacioná-lo ao contexto de diversos outros enunciados, o que permite compreender suas intenções não ditas explicitamente.

A Análise do Discurso definida como método de análise nesta pesquisa tem como referência a vertente ligada a Michel Pêcheux. Orlandi (2012) esclarece que esse método de análise está alicerçado em três áreas do conhecimento: a Linguística, de Saussure; o Materialismo Histórico, de Marx; e a Psicanálise, de Freud. Esse conjunto de conhecimentos refletem sobre o sujeito como ser social construído historicamente e imerso nas ideologias que atravessam a língua na qual esse sujeito se expressa.

A materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, há uma relação entre língua-discurso-ideologia. [...] não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido (ORLANDI, 2012, p. 17).

Para buscar compreender as questões levantadas nesta pesquisa, como a concepção de qualidade, igualdade, cidadania, democracia, avaliação em larga escala, habilidades e competências presentes na BNCC, buscamos a relação da Análise do Discurso com o materialismo histórico-dialético, enquanto referências teóricas embasadas na materialidade e construção histórica dos sentidos presentes na ideologia.

A Análise do Discurso pressupõe o legado do materialismo histórico, isto é, o de que há um real da história de forma que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente. Daí, conjugando a língua com a história na produção de sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai se chamar a forma material (não abstrata como a da Linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é portanto linguístico-histórica (ORLANDI, 2012, p. 19).

A posição dessa análise abarca o materialismo histórico-dialético, que consiste na compreensão da realidade imersa em contradições e em constante transformação. A linguagem é representada simbolicamente pelo que é dito, consolidado nas palavras, nos discursos. Mas há, porém, o não dito, que consiste naquilo que está além da aparência do que pretende ser comunicado, que é essência, aquilo que está sendo dito nas entrelinhas. “As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2012, p. 20).

Essas são as referências teóricas que orientem nossa visão de mundo e o nosso método de análise para compreender a realidade nas suas relações contraditórias, em uma sociedade dividida em classes sociais, com seus interesses antagônicos, na disputa dos diversos campos da práxis humana, como na educação. A Análise do Discurso consiste em um dispositivo teórico de interpretação.

Nela há uma parte que é de responsabilidade do analista e uma parte que deriva da sua sustentação no rigor do método e no alcance teórico da Análise do Discurso. O que é de sua responsabilidade é a formulação da questão que desencadeia a análise. [...] O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material e a finalidade da análise (ORLANDI, 2012, p. 27).

Como questões norteadoras para nossa análise, dentre as diversas questões implícitas e explícitas na BNCC, elencamos as concepções de qualidade, igualdade, cidadania, democracia, avaliação em larga escala, habilidades e competências. As reflexões, análises e sínteses são aqui apresentadas no intuito de compreender, por meio de teorias e pesquisas recentes, em qual modelo de

sociedade está baseada a BNCC; especificamente, a área de Linguagem e suas Tecnologias para a etapa do Ensino Médio, como política educacional.

O termo política educacional se refere a uma área específica da “política social [...] entende-se o conceito de política como um instrumento que serve para a transformação da sociedade, isso pensado de forma dialética, cujo papel do homem diante da sociedade seria crítico (ARANDA, 2009, p. 153).

A política educacional é um compromisso do Estado consolidado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), mas as decisões tomadas não se restringem apenas aos órgãos públicos. As demandas pela direção das políticas públicas partem também de sujeitos históricos em prol das necessidades coletivas e não apenas individuais. Por outro lado, se há a participação de movimentos sociais, dentre outros, que representam e exigem direitos em prol da coletividade, há também a participação de interesses privados, representados por grupos empresariais, os quais priorizam as vantagens individuais em detrimento do coletivo.

Uma política pública de corte social. É pública porque é uma ação de responsabilidade do Estado cuja implementação e manutenção ocorrem a partir de um processo de tomada de decisões, que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade a ela relacionada. Por isso, extrapola os limites do governo e do próprio Estado necessitando de outros atores sociais para se efetivar. E é social, porque diz respeito à necessidade de proteção da sociedade pelo Estado com vistas à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (ARANDA, 2009, p. 156).

O modo como a sociedade civil e o Estado participam e organizam a política pública educacional, desde o seu processo de elaboração até à implementação, bem como o foco do que será financiado com os recursos públicos, está associado à concepção de sociedade que se almeja construir em um determinado período histórico. Para isso, considera também o modo de produção que organiza as relações de trabalho.

As relações sociais de desigualdades segregam a sociedade em classes, raças e gêneros, em que um é concebido como inferior ao outro ao longo das relações construídas historicamente. O modo de produção capitalista “estabelece diferentes categorias de pessoas hierarquicamente dispostas em seus respectivos

“lugares” na sociedade, reproduzindo a desigualdade das relações sociais em todos os níveis” (ARANDA, 2009, p. 181).

Para discutir a BNCC, especificamente a Área de Linguagens e suas Tecnologias, para a etapa do Ensino Médio, é preciso ir além das teorias da linguagem, pois o documento abarca questões econômicas, políticas, ideológicas. As concepções relacionadas à linguagem são importantes, mas a compreensão da totalidade da educação perpassa as relações econômicas, políticas e ideológicas, necessárias para analisar as intenções imbricadas no discurso de reforma e justiça social.

Incidem sobre a BNCC concepções de sociedade associadas à ideologia neoliberal, em que à educação pública é atribuído o sentido mercadológico explicitado nos conceitos de habilidades e competências. Isso porque, as intenções nem sempre estão explícitas nos discursos. Faz-se necessária uma análise do contexto em que o discurso foi construído, para que haja a compreensão dos efeitos de sentido produzidos com seleção de determinadas palavras e não outras.

Os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele (ORLANDI, 2012, p. 30).

Com isso, para se compreender o projeto de sociedade presente na BNCC, consideramos necessário o procedimento metodológico materialista-histórico. Neste, considera-se a materialidade histórica nas quais são construídas as relações de poder, buscando a compreensão do real para atingir “as leis fundamentais da organização, desenvolvimento e transformação dos fatos e problemas histórico-sociais” (FRIGOTTO, 2001, p. 72).

O materialismo histórico-dialético busca abarcar a concepção de mundo pautada nas relações sócio-econômico-culturais em suas contradições e conflitos históricos. Para compreender a realidade em seus aspectos históricos sob o modo de produção capitalista é necessário ir à raiz do problema investigado, para

ultrapassar as aparências e compreender a essência, isto é, ser radical. Para tanto, esse procedimento se funda na práxis, que busca não apenas a compreensão da realidade, mas também a intervenção nela e a transformação do estado atual de coisas, a partir de novas sínteses para a construção da realidade histórica.

A dialética materialista enquanto uma postura ou concepção do mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical da realidade; e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 2001, p. 73).

A educação e a escola, em uma sociedade dividida em classes sociais, são campos de disputas ideológicas. Por isso, um projeto educacional que não confronte o modo de produção capitalista e suas relações de poder, não atende aos interesses da classe trabalhadora.

Ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma (FRIGOTTO, 2011, p. 241).

Esta pesquisa procurou investigar a BNCC e suas relações com o modo de produção capitalista a fim de evidenciar os objetivos que norteiam as políticas educacionais. A participação de grupos empresariais na elaboração e nas reformas estabelecidas no campo educativo tem evidenciado que os interesses mercadológicos têm se estabelecido fortemente na educação, ao mesmo tempo em que obstruem uma disputa antagônica a seus interesses.

Desfeita a ilusão da transparência da linguagem, e exposto à materialidade do processo de significação e da constituição do sujeito, o analista retorna sobre sua questão inicial. Ela está assim no início, como elemento desencadeador da análise e da construção do dispositivo analítico correspondente, e, no final, ela retorna, gerindo a maneira como o analista deve referir os resultados da análise à compreensão teórica do seu domínio disciplinar específico. Todos esses elementos – a natureza dos materiais analisados, a questão colocada, as diferentes teorias dos

distintos campos disciplinares – tudo isso constitui o dispositivo analítico construído pelo analista (ORLANDI, 2012, p. 28).

Para compreender o documento da BNCC, especificamente da Área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, em sua totalidade, imersa no modo de produção capitalista, bem como a inserção da ideologia neoliberal e suas contradições discursivas, utilizamos como método de investigação a Análise do Discurso e o materialismo histórico-dialético.

O materialismo dialético, tem como ideia de mundo que o mundo não pode ser considerado como um complexo de coisas acabadas mas de um *processo* onde as coisas e o reflexo delas na consciência (os conceitos), como pensa o marxismo, estão em incessante movimento gerado por mudanças qualitativas, nos reconhecemos ao campo da análise do discurso que tem como base o materialismo (ORLANDI, 2017, p. 73).

Como parte das bases de análise da pesquisa, foi elencada a noção de dialogismo construída por Mikhail Bakhtin e pelo círculo de intelectuais do qual fazia parte. Este círculo, difundido como “círculo de Bakhtin”, mesmo sendo composto por outros integrantes, como Volochínov e Medviédiev, construiu ideias inovadoras e avançou ao compreender a linguagem como fruto da interação verbal, em que uma palavra não é vazia de sentido, mas é atravessada por intenções desde o receptor ao destinatário. A base teórica do “círculo” é o materialismo histórico-dialético, considerando que os significados se confrontam e “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 47).

Os confrontos sociais são materializados e sintetizados nos signos e a escolha de um signo está intrinsecamente ligada à posição ideológica do enunciatário e suas intenções a partir do seu lugar numa determinada classe social. “A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 47).

Na BNCC, por exemplo, a escolha lexical “habilidades e competências” é carregada de sentido semântico e atravessada de intenções nem sempre explícitas. Seu real sentido é mercadológico, dissimulado para vender um discurso em prol da

classe trabalhadora quando pretende beneficiar os donos dos meios de produção, aprimorando trabalhadores para produzir e gerar mais lucro.

Não há possibilidade de haver sentido que não resulte de um confronto simbólico com o político. Nesse caso, pensamos o político, discursivamente, como o fato de que os sentidos, em uma sociedade como a nossa, são divididos e dependem das condições de sua produção: a palavra “salário” significa algo para o patrão e pode significar outra para o operário (ORLANDI, 2017, p. 158)

A tentativa de classificar os signos como neutros, atribuindo um caráter pejorativo aos signos considerados ideológicos, é uma forma de naturalizar a ideologia dominante, como se ela não fosse uma construção social e política. As palavras colaborador, empreendedor, resiliência, igualdade, democracia têm um sentido positivo no modo de produção capitalista; em contrapartida, às palavras exploração, desigualdade e luta por direitos é atribuído um sentido ideológico, e são considerados pontos polêmicos para se discutir. Esses termos interagem diretamente com intenções voltadas a interesses econômicos, visto que no neoliberalismo os sentidos são cooptados para mascarar as intenções ideológicas ligadas aos interesses privados, fundamento do neoliberalismo e do modo de produção capitalista.

O mundo se torna neoliberal, e no neoliberalismo tudo é medido segundo os lucros que produz. E para saber qual a produtividade da escola, o projeto político neoliberal na educação é a implantação de sistemas de avaliação de larga escala (GERALDI, 2015, p. 383).

Os sentidos políticos, sociais e ideológicos presentes nas palavras e nos discursos são construídos historicamente por meio de disputas de sentido. Muitas vezes esses sentidos se dão por meio de uma memória inconsciente, na qual não se sabe explicar a origem de determinado sentido, mas é possível compreender o que ele significa no contexto do qual faz parte.

Há filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai-se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder – traz em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades. O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar

também significa em “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem o controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. [...] O fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia (ORLANDI, 2012, p. 32).

Na perspectiva bakhtiniana de análise da linguagem, o discurso é compreendido em seu contexto de poder de movimento. A linguagem tem sentido em seu contexto social, histórico, cultural, ideológico e político, sendo assim, não tem sentido passivo, mas é uma ação, um fenômeno social. Não sendo a comunicação um ato puramente individual, mas uma troca que se constrói entre um sujeito e outro, a linguagem é capaz de moldar significados na coletividade.

Bakhtin; Volochínov (2014) constrói a sua perspectiva a partir da compreensão da linguagem em sua natureza social e não individual. Sendo os sentidos da língua construídos coletivamente não é possível que ela seja neutra, pois o significado de um signo é associado ao significante.

Bakhtin; Volochínov (2014) também insere que os sentidos construídos pela língua são determinados pela ideologia, pela consciência e pela atividade mental. Os sentidos numa palavra não são algo que se concretizou naturalmente, mas sim resultados dos conflitos de classe, resistências, relações de poder. Sendo assim, há disputas na construção de sentido. Portanto, “todo signo é ideológico; a ideologia é o reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 15).

Desses avanços nos estudos da linguagem, Bakhtin; Volochínov (2014) desenvolvem uma abordagem marxista da filosofia da linguagem. Por meio dessa abordagem é possível responder e investigar em que medida a ideologia atravessa a linguagem e se difunde através dela. Roman Jakobson prefacia Bakhtin; Volochínov (2014) explicitando que, diferentemente de Saussure, para quem a existência da linguagem se justificava para atender às necessidades comunicativas e, assim, conceituava a língua:

Objeto abstrato ideal, que se consagra como um sistema sincrônico homogêneo e rejeita as suas manifestações (a fala) individuais, Bakhtin, por sua vez, valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que estão sempre ligadas às estruturas sociais. [...] a palavra é a arena onde

se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder, etc. [...] Todo signo é ideológico, a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua (JAKOBSON apud BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 14).

A enunciação não existe fora de um contexto social, pois sua natureza é social, sendo, portanto, ideológica. Bakhtin; Volochínov (2014, p. 16) tem a linguagem como estrutura socioideológica, tendo em vista que os sentidos usados para construir os sistemas semióticos não só exprimem e ideologia, mas são modelados por ela. “A palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula” (JAKOBSON apud BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 17).

É por meio da linguagem que os sujeitos expressam suas diferentes visões de mundo, e inseridos nos processos produtivos, nas estruturas sociais e suas contradições, expressam-se por meio dela em defesa ou contrapondo aos projetos de sociedade. Há uma relação entre linguagem e ideologia.

A linguagem contém uma visão de mundo que determina nossa maneira de perceber e conceber a realidade, e impõe-nos essa visão. A linguagem é como um molde, que ordena o caos, que é a realidade em si. Como a linguagem dá forma a esse caos, determinando o que é uma coisa, um acontecimento etc., cria uma imagem ordenada do mundo (FIORIN, 2007, p. 52).

Contudo, o que realmente interessa saber é o que determina essa imagem do mundo. A uma análise ideológica da linguagem importante investigar o que é que determinou a visão de mundo contida na linguagem e não simplesmente se a linguagem forma ou não uma imagem do mundo.

A linguagem cria a imagem do mundo, mas é também produto social e histórico. [...] a linguagem condensa, cristaliza e reflete as práticas sociais, ou seja, é governada por formações ideológicas. Ao mesmo tempo, porém, em que é determinada é determinante, pois ela “cria” uma visão de mundo na medida em que impõe ao

indivíduo uma certa maneira de ver a realidade, constituindo sua consciência (FIORIN, 2007, p. 53-54).

A ideologia é o conjunto de ideias e representações usadas “para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens” (FIORIN, 2007, p. 28). Ela é construída a partir da aparência imediata da realidade, ocultando, obstruindo e até mesmo falseando a essência da ordem social. Por isso, “a ideologia é a falsa consciência. [...] oculta as relações mais profundas e expressa-as de um modo invertido. A inversão da realidade é a ideologia” (FIORIN, 2007, p. 28-29).

Sob os ideais dominantes, a essência se confunde com a aparência, de modo que as formas de exploração sejam aceitas como naturais. “As relações que, no nível de superfície, apresentam-se como relações entre indivíduos são, no nível de essência, uma relação entre classes sociais” (FIORIN, 2007, p. 27).

Tendo em vista que a ideologia “é uma “visão de mundo”, ou seja, o ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, a maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social (FIORIN, 2007, p. 29), não há neutralidade. Diante desse fato, a BNCC, como documento normativo da educação básica, também revela em sua essência o ponto de vista de uma classe a respeito da realidade e do comprometimento com determinados interesses sociais.

Por isso, é necessária uma análise da BNCC para além do que está explícito para compreender a quais interesses serve esse documento, tendo em vista que “a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante. No modo de produção capitalista, a ideologia dominante é a ideologia burguesa” (FIORIN, 2007, p. 31).

3.2 A Reforma do Ensino Médio e a Área de Linguagem e suas Tecnologias

A Base Nacional Comum Curricular, etapa do Ensino Médio – BNCC-EM, foi estruturada dentro do movimento da reforma do Ensino Médio, sancionada pela Lei nº 13.415/2017 que, para ser implantada, dependia da homologação da BNCC-EM, que aconteceu em 2018, um conjunto normativo de orientações para nortear os currículos do Ensino Médio. “O currículo do Ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos [...]” (BRASIL, 2017, p. 02).

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

Essas áreas do conhecimento são denominadas, na BNCC–EM, de itinerários formativos. A partir da reforma do Ensino Médio, apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática são inseridos como obrigatórios nos três anos do Ensino Médio.

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) [...] (BRASIL, 2018, p. 469).

A BNCC–EM traz, em seu itinerário formativo da Área de Linguagens e suas Tecnologias, o objetivo de ampliar o conjunto de aprendizagens consolidadas ao longo do Ensino Fundamental. A proposta por itinerários formativos reúne, em um só campo, os componentes curriculares, que serão trabalhados separadamente no Ensino Fundamental, e que no Ensino Médio estão agrupados com o intuito de que sejam trabalhados de modo interdisciplinar.

A Área de Linguagens e suas Tecnologias é composta pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa. As finalidades educativas dessa área do conhecimento devem atender aos objetivos propostos nas competências gerais e específicas. Essa área do conhecimento é composta por sete competências específicas estabelecidas para os quatro componentes curriculares desse itinerário formativo.

Cada uma das competências específicas vincula-se às dez competências gerais determinadas para todas as etapas da Educação Básica e todos os componentes curriculares deverão ser desenvolvidos tendo em vista as competências gerais. Isso partindo das habilidades estabelecidas para cada área do conhecimento e para cada componente curricular obrigatório. É o caso dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do

Ensino Médio e do Inglês, no primeiro ano do Ensino Médio. Especificamente para a área de Linguagem e suas Tecnologias, diz a BNCC-EM:

A área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018, p. 471).

Para a Área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC afirma que foram observadas “a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros” (BRASIL, 2018, p. 481). Entretanto, a Língua Inglesa consta como língua estrangeira obrigatória. Isso revela que a língua estrangeira poderá não atender às necessidades locais dos povos e grupos sociais, visto que, nas regiões fronteiriças do Brasil, o espanhol seria mais necessário que o inglês. É provável que a Língua Inglesa também não faça muito sentido nas regiões com povoações indígenas, visto que a língua não está relacionada apenas à comunicação, mas é um bem cultural ligada às tradições e à história de um povo.

A Área de Linguagens e suas Tecnologias é organizada em cinco campos de atuação da vida social, como acontece no Ensino Fundamental, porém sem a divisão por anos de estudo. O primeiro campo é campo da vida pessoal, e se propõe a abarcar as experiências e as vivências subjetivas, a fim de levar os jovens à reflexão sobre a própria construção da identidade e de um projeto de vida. Esse campo é afirmado como articulador das aprendizagens promovidas entre todos os campos de atuação (BRASIL, 2018, p. 488).

O segundo campo é o da prática de estudo e pesquisa, que se refere aos gêneros textuais ligados à esfera acadêmica, relacionados à pesquisa e à divulgação científica. Esse campo de atuação está ligado aos usos expressamente formais da língua.

O campo das práticas de estudo e pesquisa abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica (BRASIL, 2018, p. 488).

O terceiro campo é o campo jornalístico-midiático está ligado aos gêneros da esfera jornalística, “sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo” (BRASIL, 2018, p. 489). Se propõe a promover uma consciência crítica sobre as informações, posicionamentos e induções ao consumo. Ampliar as discussões sobre os estudos referentes à esfera jornalística, considerando suas relações para além das informações auxilia os educandos a observarem as contradições presentes na persuasão de campanhas publicitárias e das *fake News*.

O quarto campo é o campo de atuação na vida pública, que pretende inserir, na sala de aula, o estudo dos gêneros textuais normativos, jurídicos e legais, bem como os gêneros reivindicatórios dos direitos estipulados em lei ou ainda as discussões que trazem à tona as falhas nas legislações. “Sua exploração permite aos estudantes refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética” (BRASIL, 2018, p. 489).

E o quinto campo é o campo artístico literário, que contempla a apreciação estética ligada à constituição identitária subjetiva e coletiva, bem como à espontaneidade afirmada nos usos criativos de expressão e comunicação. Conforme a BNCC, esse campo não se restringe à literatura, mas às manifestações artísticas em geral.

Contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções (BRASIL, 2018, p. 488).

Os dados do Inep¹⁵ mostram que muitas escolas não possuem biblioteca, quadra desportiva e laboratórios para atender às demandas do novo Ensino Médio. Ao inovar com os campos de atuação da vida social, promovendo um ensino-aprendizado contextualizado da língua, a BNCC-EM retrocede ao usar essa nova organização como pretexto para a flexibilização curricular e vender a possibilidade de escolha aos estudantes, possibilitando que muitas escolas deixem de oferecer algum dos itinerários formativos. Assim, a reforma do Ensino Médio ignora a realidade dos contextos desiguais entre as escolas.

Tais formas diversificadas de organização dos espaços e tempos escolares possibilitam uma flexibilização curricular tanto no que concerne às aprendizagens definidas na BNCC, já que escolhas são possíveis desde que contemplem os diferentes campos, como também às articulações da BNCC com os itinerários formativos (BRASIL, 2018, p. 488).

A Área de Linguagens e suas Tecnologias apresenta uma concepção de linguagem como práticas sociais, em que se privilegia não apenas a língua, mas abrange uma compreensão mais ampla de comunicação em seu contexto histórico, cultural, social, político. Isso traz, portanto, a compreensão de linguagens situada ideologicamente.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: **verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital**. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, **constituindo-se como sujeitos sociais**. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2018, p. 63).

Entretanto, mesmo diante da compreensão da linguagem situada ideologicamente, uma comparação entre a versão de 2016 da BNCC e a versão

¹⁵ Censo: 65% das escolas brasileiras não têm biblioteca.
<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/censo-65-das-escolas-brasileiras-nao-tem-biblioteca-12594751#:~:text=%E2%80%94%20H%C3%A1%20pouco%20conhecimento%20sobre%20o,uma%20boa%20biblioteca%20pode%20causar.&text=O%20que%20ocorre%20%C3%A9%20que,que%20n%C3%A3o%20obedecem%20%C3%A0%20lei.2014>

final evidencia que as relações de poder que perpassam as práticas discursivas eram mais esclarecidas:

Se, por um lado, as linguagens aproximam e podem constituir as formas de interação e a identidade cultural de grupos sociais, por outro lado, **podem gerar discriminação e conflitos, decorrentes de percepções e representações sobre a realidade**. (BRASIL, 2016, p. 86, grifos nossos)

Os enunciados ou textos são produzidos em uma situação de enunciação, determinada por condições históricas e sociais, **por meio de discursos que instauram relações de poder. O aprendizado da leitura, da escrita e da oralidade culta envolve a compreensão dessas situações**. (BRASIL, 2016, p. 88, grifos nossos)

Na versão final aprovada em 2018, os conflitos e as relações de poder não constam na descrição da Área de Linguagens e suas Tecnologias e do componente curricular de Língua Portuguesa. As disputas que perpassam as linguagens e a construção de significados em torno delas são silenciadas. Nesse sentido, as práticas discursivas são consideradas apenas como formas de expressão e participação, e não como base para se posicionar e confrontar as relações de poder (SZUNDY, 2019)

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).

A versão final não explicita a intenção de compreender que as práticas de linguagem instauram “relações de poder” responsáveis por incluir ou excluir, como é o caso dos grupos sem acesso à norma padrão ou que são discriminados por sua identidade cultural a partir das variações linguísticas que usam. As relações de poder podem usar a língua para “legitimar as identidades e práticas sociais de certos grupos em detrimento daqueles rotulados como inferiores ou marginais” (SZUNDY, 2019, p. 136). A segunda competência da última versão da BNCC cita

a relação de poder que incide sobre a linguagem, mas sem mencionar a discriminação linguística sofrida, principalmente, por grupos marginalizados.

Compreender os **processos identitários, conflitos e relações de poder** que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 490)

Para que seja possível respeitar as diversidades e a pluralidades das línguas presentes no Brasil, é necessário compreender que a discriminação linguística existe e tem como respaldo a norma culta, já que quanto mais distante dela, mais preconceito o falante sofre. Confrontar a discriminação linguística exige reconhecê-la como fruto de um padrão imposto por elites econômicas e sociais, que em busca de uma dominação cultural e um padrão linguístico silenciam línguas originárias, indígenas e rechaçam as camadas mais pobres da população. “O apagamento da ideologia do que é legitimado como norma culta nas práticas orais e escritas é fundamental para manter o capital simbólico e o status quo de certos grupos sociais” (SZUNDY, 2019, p. 137).

Ao invés de habilidades e competências, a segunda versão da BNCC estava organizada a partir de cinco temas integradores: economia, educação financeira e sustentabilidade; culturas indígenas e africanas; culturas digitais e computação; direitos humanos e cidadania; educação ambiental. Essa estruturação pressupunha superação de uma transmissão de conteúdos meramente cognitivista.

Ao focar na apreensão de competências e habilidades, a prioridade centra-se na perspectiva tecnicista, em que as problematizações dos processos políticos, ideológicos, culturais, históricos e sociais dos conhecimentos perdem espaço para o conhecimento pragmático. Nesse contexto, o foco é formar sujeitos competentes e hábeis para atingir as novas demandas dos postos de trabalho na sociedade neoliberal, mas sem o aparato crítico necessário para questionar as condições em que é submetido.

A educação poderia, se praticada como formadora do indivíduo na sua relação com o social e o trabalho. Dar condições para que este

sujeito “soubesse” do efeito de intervenção nas formas sociais. O que a “capacitação”, o “treinamento” não fazem. Ele continua assim, um objeto na relação de trabalho. Agora bem treinado e, logo, mais produtivo. Mas não muda a qualidade da sociedade e nem arrisca deixar de ser apenas um instrumento na feitura de um país rico. Que deu mais um passo no mercado, um maior consumidor (ORLANDI, 2017, p. 141)

Ser competente estabelece estreita relação com ser útil para resolver os problemas de uma sociedade cuja hierarquia deve permanecer estática, sem a voz ativa da classe trabalhadora para problematizar como as relações contemporâneas foram construídas e disputadas historicamente. Isso pode ser exemplificado com o uso do verbo “reconhecer-se”, que tem sentido de adaptar-se para ser “aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável”. Essas colocações remetem aos ideais de um trabalhador inserido nas novas relações trabalho, sem direitos, tendo apenas deveres a cumprir em prol da geração de bens de consumo e acumulação de capital para a classe dominante.

Nesse sentido, ser “analítico-crítico” contradiz o que de fato está disponibilizado no sentido prático, pois os componentes curriculares obrigatórios serão apenas língua portuguesa e matemática, avaliados nos testes padronizados; também não há nenhuma obrigatoriedade de ofertar os cinco itinerários formativos para a “escolha” dos estudantes. Esses fatos detonam um Brasil, pois estão ajustados aos ditames econômicos internacionais.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável **requer muito mais do que o acúmulo de informações**. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, **saber lidar** com a informação cada vez mais disponível, **atuar** com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, **aplicar** conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14, grifo nosso).

O conhecimento, que deveria ser desenvolvido na escola, é considerado “acúmulo de informações”. Ora, para ser “analítico crítico” e “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural”, é necessário construir conhecimentos fundamentados em teorias daqueles que nos antecederam. Isso é necessário para que se possa

avançar e construir novos conhecimentos; caso contrário, o que prevalece é uma visão parcial e fragmentada da realidade social, tecnológica e política.

Entretanto, o principal objetivo consiste em desenvolver apenas os saberes úteis para “resolver problemas”, inserindo os novos cidadãos em formação escolar numa posição passiva para tentar sanar todas as crises do modo de produção capitalista, sem, no entanto, investigar as raízes dos problemas estruturais.

Há um ciclo de reformas vendidas como inovadoras, mas que se traduzem “como um museu de grandes novidades”, com moldes pensados para adaptar e não transformar. Os documentos definem metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados etc. Como visto, a escolha da organização da BNCC em competências não emergiu dos debates entre professores, mas dos interesses de grupos privados.

Assim, fica evidente “a implantação verticalizada do novo como exigência e não como opção abraçada pelos verdadeiros agentes educativos” (GERALDI, 2015, p. 383). E mais uma vez nos deparamos com o futuro repetindo o passado mantendo as estruturas sociais intactas, pois “foi por necessidade de parâmetros para elaborar as provas que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (GERALDI, 2015, p. 383).

Percebe-se que a proposta de utilização da noção de competência, como princípio de organização curricular parece legitimar a utilidade de cada conhecimento, fundamentada em uma perspectiva instrumental do conhecimento. O que configura que a noção de competências está relacionada a uma concepção de conhecimento e a uma produção de currículo subjacente a um projeto educacional contemporâneo, na constituição de uma sociedade da aprendizagem. O currículo por competências estabelece uma concepção de conhecimento marcado pela valorização do aprender a aprender (SILVA, 2020, p. 40).

O termo “base” remete à “alicerce”, à estrutura que sustentará toda a educação brasileira, na qual todos os currículos deverão se embasar obrigatoriamente, pois serão avaliados. Com os itinerários formativos é perceptível que a “Base” não se restringe a organizar apenas os conhecimentos que deverão ser adquiridos pelos alunos ao longo das etapas da educação básica, mas ela objetiva também formar mão de obra para o mercado de trabalho.

Dentre os itinerários, há inclusive um itinerário voltado para a formação técnica e profissional. Há que se ressaltar que os itinerários formativos não serão ofertados obrigatoriamente pela escola pública. Sendo assim, por mais que haja financiamento público para a implementação dos itinerários formativos, grupos privados especializados na oferta de cursos técnicos ou profissionalizantes, como os grandes conglomerados da educação privada, poderão se beneficiar.

Muitas escolas públicas não terão as condições estruturais para ofertar os cinco itinerários formativos, logo as relações de poder é que vão influenciar o que será mais importante aos alunos aprenderem, quais conhecimentos serão mais relevantes que outros em um contexto utilitário. Em uma região em que uma empresa precise de operários especializados para determinada tarefa, o itinerário escolhido para ser ofertado pode ser manipulado para determinado fim, especificamente do utilitarismo privado.

Aos adolescentes (todos) do Ensino Médio, de 14 a 18 anos, deve ser garantida uma formação da cultura geral, moderna e humanista, de elevada qualidade; sendo o estudo um trabalho muitas vezes mais duro e árduo que outras atividades do mercado, muito adolescentes “escolhem” por razões superficiais, imediatistas e utilitárias e não pela razão profunda recôndita em sua consciência (NOSELLA, 2016, p. 9).

Na hierarquização dos conhecimentos mais necessários, ganha mais destaque aqueles saberes considerados mais úteis para que os alunos consigam um emprego ou supram as necessidades de mão de obra em uma determinada região onde a escola se encontra. Assim, a escolha das competências necessárias tem estreita relação com os interesses aos quais essas escolhas servem dentro do sistema produtivo.

3.3 Competências específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias: a ideologia desmascara as aparências

A BNCC vai orientar o processo de elaboração, construção e implantação do conhecimento em todas as áreas na educação básica. Por isso, identificar as intenções que perpassam as competências e habilidades é importante. As escolhas

lexicais dizem muito sobre as intenções e ideologias por trás de cada afirmação e orientação a ser seguida. As palavras trazem um sentido que vai além do seu sentido literal e perpassa os sentidos construídos historicamente num contexto político e ideológico.

A língua em si não é um fenômeno que tenha um caráter de classe, uma vez que ela existia nas sociedades sem classes [...] No entanto, as classes usam a linguagem para transmitir suas representações ideológicas (FIORIN, 2007, p. 72).

Tendo em vista que “o discurso crítico não surge do nada, do vazio, mas se constitui a partir dos conflitos e das contradições existentes na realidade” (FIORIN, 2007, p. 44), é possível compreender que na terminologia “competência” está inserido o ideal de aluno que a ideologia inserida na BNCC pretende formar ao longo da rede básica. Esse termo carrega consigo o caráter pragmático do conhecimento, em que cabe a cada indivíduo internalizar as competências e habilidades sem questionar o contexto econômico à posição social que é dada como molde a cada um. O sucesso no mundo do trabalho e os bens materiais adquiridos irão depender, exclusivamente, do quanto cada educando irá se apropriar e alcançar cada uma das competências impostas na BNCC.

Os grupos nominais presente nas 7 competências específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias, como *participação social, interpretação crítica, diversidade, pluralidade de ideias, valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, autonomia, colaboração, protagonismo, consciência socioambiental*, são termos que remetem às lutas sociais por mais direito, porém, assim como os conceitos de *cidadania, igualdade e democracia*, na ideologia neoliberal eles perdem sua vertente sócio-histórica e são usados para dissolver a luta de classes.

Há contradições nos discursos de “participação social”, “autonomia” e “protagonismo”, quando aos jovens do Ensino Médio é vendida a possibilidade de escolha entre cinco itinerários formativos, mas a realidade das escolas públicas evidencia condições estruturais que provavelmente não comportarão os cinco itinerários. Além disso, a nova organização do Ensino Médio prevê que é obrigatória a oferta de apenas um itinerário formativo. Tendo em vista os interesses privados que incidiram sobre essa organização, o itinerário de formação técnica e

profissional provavelmente terá prioridade sobre as demais áreas do conhecimento. Com relação aos itinerários, ainda é previsto que eles não sejam obrigatoriamente ofertados pela escola pública, o que abre a possibilidade de serem ofertados por empresas privadas financiadas com dinheiro público.

Como priorizar, na escola média brasileira, a dimensão da formação para a autonomia, quando a liberdade para a maioria é tão exígua? Como proteger o direito dos adolescentes a um tempo justo de “indefinição profissional ativa e heurística”, quando, de um lado a minoria de jovens da classe dirigente usufrui de inúmeros anos de formação e “indecisão” profissional, enquanto, de outro lado, a imensa maioria, para sobreviver, é forçada a uma definição profissional precoce? A resposta a essa problemática passa pela luta política que visa tornar a sociedade mais justa e igualitária, e ao mesmo tempo, pela defesa de concepções e práticas pedagógicas que fortalecem o Ensino Médio unitário não profissionalizante e para todos (NOSELLA, 2016, p. 65).

A “interpretação crítica” e os “valores assentados na democracia” foram cerceados ao longo do processo de construção da BNCC por grupos de interesse privado que consideram mais adequado a organização do documento por competências, como apontado na seção anterior, ignorando o debate que vinha sendo construído entre os professores.

Em outros termos, como os valores assentados na “pluralidade de ideias, na igualdade e nos Direitos Humanos e colaboração”, quando o inglês é elencado como língua estrangeira obrigatória em todo o território nacional, ignora-se as regiões fronteiriças e as regiões com cultura imigrante.

Ao mesmo tempo em que se propaga itens lexicais relacionados à criticidade, à democracia e à igualdade, o contexto de elaboração da BNCC revela o contrário. As escolhas lexicais na BNCC estão ligadas à lógica neoliberal.

O novo capitalismo se apropriou rapidamente do progressismo político para agregar novos valores aos seus produtos, incluindo aí os produtos educacionais. Nesse sentido, questões caras às ciências sociais, como a diversidade cultural, igualdade social, questões de raça e gênero, entre outras, as quais integram agendas de estudos que se identificam como pós-estruturalistas, pós-modernistas, pós-colonialistas, frequentemente se mesclam a objetivos meramente instrumentais traduzidos em competências e habilidades a serem replicadas nas diversas áreas do conhecimento, sem que as ideologias que embasam os processos

de construção de conhecimento sejam problematizados (SZUNDY, 2019, p. 127).

Na BNCC, os estudos dos letramentos são convertidos na aquisição de habilidades e não como práticas sociais. As habilidades restringem os estudos da língua a moldes que não abarcam os efeitos das práticas sociais ligadas ao contexto das comunidades que constroem e usam a língua (SZUNDY, 2019, p. 127). Diante disso, a diversidade defendida na BNCC é falaciosa, pois desconsidera a língua como cultura inserida em diferentes contextos de uso e transformações. O estudo contextualizado da língua na perspectiva do letramento envolve problematizar as relações de poder que incidem sobre as práticas de linguagem, definindo-as como dominantes ou marginais. Na perspectiva ideológica:

as práticas de letramento e seus efeitos são sempre histórica, cultural e ideologicamente situadas [...] a ideia de que os letramentos podem ser transmitidos de forma neutra e autônoma a partir de habilidades e competências replicáveis em contextos diversos constitui uma falácia. Sendo sempre axiologicamente orientada e permeada por relações de poder, a escolha por privilegiar determinadas práticas em detrimento de outras em políticas públicas de ensino-aprendizagem como a BNCC contribuirá para a hierarquização de determinados (multi)letramentos em detrimento de outros (SZUNDY, 2019, p. 128).

A BNCC rompe com a visão histórica e ideológica que os letramentos incorporam. “Há um deslocamento dos modelos ideológicos para uma visão mais tecnicista” (SZUNDY, 2019, p. 128). As competências e habilidades reforçam uma dimensão meramente cognitiva de aquisição dos conhecimentos.

Como discutido anteriormente, em sua segunda versão de abril de 2016, a Área de Linguagens para o Ensino Médio ainda não trazia os termos “competências e habilidades”, as orientações estavam colocadas como objetivos. As competências gerais para a Área de Linguagens e suas Tecnologias substituíram os objetivos específicos para a Área de Linguagens. Havia nove objetivos gerais:

(EMLI01) **Consolidar a autonomia** em diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas), valorizando-as como possibilidades de autoria na vida pessoal e coletiva.

(EMLI02) Mobilizar conhecimentos sobre as formas como as manifestações artísticas, corporais e linguísticas se estruturam, com vistas a **potencializar** a criação, a produção e a interpretação das diversas práticas de linguagem.

(EMLI03) **Analisar** valores, interesses, **relações de poder** e perspectivas de mundo nas diversas práticas de linguagem e o modo **como elas condicionam a vida humana**.

(EMLI04) **Usufruir** de diversas práticas de linguagem para enriquecer sua própria formação ética, sensível, estética e afetiva.

(EMLI05) **Apropriar-se** do patrimônio artístico, literário e da cultura corporal de movimento, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade.

(EMLI06) **Interagir** de forma ética e respeitosa com o outro, compreendendo que a participação qualificada no debate público se dá mediante argumentação, formulação de propostas e tomadas de decisão com vistas ao interesse comum.

(EMLI07) **Posicionar-se** diante de situações que envolvam as dimensões éticas, estéticas e políticas, articulando conhecimentos das linguagens com os de outras áreas para compreender, sustentar e **refutar** pontos de vista.

(EMLI08) Compreender o uso de diferentes discursos para **valorizar e desvalorizar** preferências culturais, saberes, práticas e grupos sociais.

(EMLI09) Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, éticas e estéticas para **expandir** as formas de produzir sentidos, aprender e refletir sobre o mundo (BRASIL, 2016, p. 502-503, grifo nosso).

As escolhas verbais entre a segunda versão e a última versão aprovada são muito diferentes. Os grupos verbais *consolidar a autonomia, potencializar, analisar as relações de poder e modo como elas condicionam a vida humana, usufruir, apropriar-se, interagir, posicionar-se, refutar, valorizar e desvalorizar, expandir* denotam o movimento de aprender para compreender-se enquanto sujeito atravessado por relações de poder. Esses mesmos verbos foram retirados da versão final para a Área de Linguagens e suas Tecnologias, que possui 7 competências gerais, sendo 4 delas iniciadas pelo verbo compreender, denotando a passividade de apenas entender o funcionamento da sociedade e aceitá-la como estática. O verbo utilizar não estava presente nos objetivos específicos da segunda versão, mas foi inserido nas competências gerais.

1. **Compreender** o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e **mobilizar** esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

2. **Compreender** os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e **atuar** socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

3. **Utilizar** diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo 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.

4. **Compreender** as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

5. **Compreender** os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

6. **Apreciar** esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e **(re)construir** produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

7. **Mobilizar** práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 490)

A versão final da BNCC traz na segunda competência da Área de Linguagens e suas Tecnologias a necessidade de “compreender os processos

identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem”. Já a segunda versão traz em seu terceiro objetivo geral algo parecido, mas com intenções de formação bem distintas: “analisar valores, interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nas diversas práticas de linguagem e o modo como elas condicionam a vida humana.” A troca do verbo *analisar* pelo verbo *compreender* mais uma vez reforça que se deseja formar um sujeito passivo. Essas trocas não podem ser consideradas meras adequações, pois “o discurso é, ao mesmo tempo, prática social cristalizada e modelador de uma visão de mundo” (FIORIN, 2007, p. 56)

Os grupos verbais presentes nas sete competências para a Área de Linguagens e suas Tecnologias na última versão da BNCC *compreender, entender e explicar a realidade, continuar aprendendo, atuar e utilizar os conhecimentos* remetem a uma realidade estática, em que os conhecimentos deverão ser utilizados para explicá-la e se adaptar a ela, e não para transformá-la.

Assim como o conceito de cidadania, igualdade e democracia, deturpados em seus valores semânticos pela ideologia neoliberal, a troca de um verbo que denota um papel mais ativo por outro que promove apenas a aceitação das informações não é vazia de significado ideológico, pelo contrário, promove um ideal da sociedade em disputa. São estratégias de um discurso manipulado para esvaziar a análise das contradições sociais.

Mas aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 48)

O saber unilateral, prático, leva à construção de um indivíduo utilitário e produtivo, que o impede de pensar as suas práticas, as suas condições sociais de exploração. Por isso, “[...] essa lógica de um currículo por competências infere a um discurso de utilidade dos conhecimentos escolares” (SILVA, 2020, p. 42). O conhecimento como direito, bem público, coletivo, dá lugar ao conhecimento passível de ser comercializado, seja para atender às demandas produtivas ou às demandas consumistas.

Os novos discursos no campo educacional e das políticas públicas reinvestem em significados sobre conhecimentos. [...] Ele não é considerado como um bem público, mas uma conquista privada. Sendo assim, a escolarização e o conhecimento são valorizados como instrumentos necessários às demandas urgentes da globalização e competitividade econômica (SILVA, 2020, p. 45).

O fenômeno ideológico atrelado à linguagem, “é, precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 37). Tendo em vista as construções ideológicas feitas por meio da linguagem, a análise dos verbos presentes nas competências e habilidades da BNCC – EM é fundamental para compreender as principais ações que se deseja para os educandos ao final da educação básica, e como essas ações se aliam ao ideal de sociedade preconizado sob ideologia neoliberal.

É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. [...] Todas as propriedades da palavra que acabamos de examinar – sua pureza semiótica, sua neutralidade ideológica, sua implicação na comunicação humana ordinária, sua possibilidade de interiorização e, finalmente, sua presença obrigatória, como fenômeno acompanhante, em todo ato consciente – todas essas propriedades fazem dela o objeto fundamental do estudo das ideologias. (BAKHTIN, 2014, p. 37-38)

A ideologia é construída pelo conjunto de ideias e representações que revelam a visão de mundo de uma classe social. Sendo a linguagem um instrumento de comunicação, é por meio dela que as ideias são disseminadas e se concretizam no imaginário social. É na linguagem que se materializa uma dada visão de mundo e “essa visão de mundo não existe desvinculada da linguagem” (FIORIN, 2007, p. 32).

Os sentidos construídos por meio da palavra constituem uma maneira de ver o mundo em uma determinada época. Por isso, muitas palavras perdem seu sentido ao longo do tempo e outras têm seu sentido semântico modificado. Esse é o caso da palavra cidadania, que durante a elaboração da Constituição (BRASIL, 1988) tinha um significado atrelado à luta democrática pela conquista de direitos coletivos, mas sob a ideologia neoliberal, a mesma palavra ganhou outros sentidos, e cidadão passou a se aproximar de um sentido de consumidor e produtor.

O conjunto semântico habitualmente usado nos discursos de uma determinada época constitui a maneira de ver o mundo numa dada formação social. Esses elementos surgem a partir de outros discursos já construídos, cristalizados e cujas condições de produção foram apagadas. Esses elementos semânticos, assimilados individualmente pelo homem ao longo de sua educação, constituem a consciência e, por conseguinte, sua maneira de pensar o mundo (FIORIN, 2007, p. 19).

Além das relações históricas, o sentido semântico das palavras é atravessado também pela ideologia, intrinsecamente ligada aos fatores sociais determinantes da semântica discursiva. “Numa formação social temos dois níveis de realidade: um de essência e um de aparência, ou seja, um profundo e um superficial” (FIORIN, 2007, p. 28). O nível da aparência se mostra de maneira imediata, já o nível da essência exige uma análise dos interesses que atravessam determinado discurso, quem o produz e a quem é dirigido.

A partir do nível da aparência, as ideias dominantes ganham forma e se estabelecem na sociedade como verdades absolutas, justificando e explicando a realidade, em suas relações de poder, como algo imutável.

Na sociedade capitalista, a partir do nível aparente, constroem-se os conceitos de individualidade, de liberdade como algo individual etc. Aparecem as ideias da desigualdade natural dos homens, uma vez que uns são mais inteligentes ou mais espertos que os outros. Daí se deduz que as desigualdades sociais são naturais. Outras ideias pias, presas às formas fenomênicas da realidade, vão construindo-se: a riqueza é fruto do trabalho (só se omite que é fruto do trabalho dos outros); pobres e ricos vão sempre existir, a pobreza é uma benção, pois a riqueza só traz preocupações (FIORIN, 2007, p. 28).

É possível também que “dois discursos trabalhem com os mesmos elementos semânticos e revelem duas visões de mundo completamente diferentes, porque o falante pode dar valores distintos aos elementos semânticos que utiliza” (FIORIN, p. 2007, p. 22). A partir disso, pode-se questionar o sentido de igualdade, que a princípio pode representar a luta contra as diferenças sociais originadas na desigualdade e nas relações entre classes sociais, mas que tem seu sentido voltado para a meritocracia, em que a própria falta de igualdade é justificada pela falta de vontade e de esforço dos sujeitos marginalizados. Há um contexto ideológico de escolhas linguísticas.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de conteúdo ou de sentido ideológico ou vivencial. [...] A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. (BAKHTIN, 2014, p. 98-99, grifo do autor)

Por isso, os verbos utilizar, produzir e mobilizar, muito usados nas relações de trabalho para tarefas mecânicas, podem estar sendo inseridos entre as ações desejadas para os alunos, já que será a partir do próprio esforço de cada um dos sujeitos envolvidos no processo escolar que as desigualdades serão combatidas. É importante observar que são ações mecânicas, esvaziadas de um nível complexo de aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do ensino fundamental e que no ensino médio seriam sintetizados para uma visão mais ampla e crítica das relações entre o conhecimento e a realidade. É também no ensino médio que os estudantes poderiam ter mais autonomia na sua relação com o conhecimento.

3.4 Organização estrutural do componente curricular de Língua Portuguesa

A década de 1980 foi um marco nas proposições referentes ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. A perspectiva baseada no interacionismo sócio-discursivo do círculo de Bakhtin influenciou os novos referenciais do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, rompendo com os ideários estruturalistas. Trata-se de um ensino-aprendizado pautado não mais no texto dissociado de seu

contexto, mas em sua relação com as interações sociais e a compreensão da língua como um fenômeno sócio-ideológico. A palavra, enquanto significante, é neutra, mas quando a ela é atribuído algum significado, se materializa seu sentido ideológico, moldado conforme as intenções que perpassam a palavra.

Tanto Bakhtin como Vygotsky, Mead e os etnometodólogos [...] retiram a reflexão sobre a língua do campo da estrutura para situá-la no campo do discurso em seu contexto sociointerativo. [...] o *enunciado* se torna a *unidade concreta e real* da atividade comunicativa entre os indivíduos situados em contextos sociais sempre reais. [...] Isso reflete em pelo menos quatro pontos centrais:

- (a) Na *noção de linguagem* como atividade social e interativa;
- (b) Na *visão de texto* como unidade de sentido ou unidade de interação;
- (c) Na *noção de compreensão* como atividade de construção de sentido na relação de um eu e um tu situados e mediados e
- (d) Na *noção de gênero textual* como forma de ação social e não como entidade linguística formalmente constituída (MARCUSCHI, 2008, p. 21, grifo do autor).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs assumem a concepção de língua sociointeracionista como perspectiva de ensino e aprendizagem da linguagem. Os objetivos educacionais do ensino da Língua Portuguesa passaram a estar centrados nas situações discursivas, em que a língua não estivesse isolada em si mesma, mas permeada pelos interlocutores envolvidos em seus propósitos comunicativos (quem diz / o que / por quê / para quem). A língua passou a ser considerada em suas situações discursivas, que possui produtores e destinatários envolvidos em intenções comunicativas, compreendida como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61)

A produção de um texto passou a ser considerada desde o seu ponto de partida até o seu ponto de chegada. É nesse sentido que se dá o conceito de gêneros textuais, cujo percussor é Bakhtin. A sua teoria evidencia que não há linguagem dissociada do sujeito, o qual está submetido aos sentidos históricos e ideológicos de construção de sentidos em um signo. É nessa concepção de ensino da língua que está pautada a BNCC, a língua enquanto atuação social entre interlocutores.

Assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Apesar da perspectiva enunciativo-discursiva ser consolidada como a norteadora do ensino de língua portuguesa, na BNCC não há explicitação teórica da origem desse conceito. É evidenciado o compromisso de afirmar a linguagem como interação, mas a base para a compreensão dos princípios norteadores dessa concepção de linguagem não é mencionada.

A BNCC aparentemente avança ao elencar a perspectiva enunciativo-discursiva como base para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Porém, a ação interacionista é cerceada ao ter de se encaixar em competências e habilidades que inserem a língua em um sentido pragmático de uso. Isso pode induzir o esvaziando da língua em suas relações ideológicas e de poder, como se o aluno devesse apenas aplicá-la, mas sem pensar nas intenções comunicativas ligadas a persuasão e manipulação.

Diante disso, algumas questões norteadoras dessa seção foram levantadas: a perspectiva interacionista da linguagem pode se concretizar com a prescrição das competências e habilidades contidas em números e listas que o professor precisará seguir rigorosamente? Mesmo não impedindo a ação interacionista, a BNCC pode coagi-la? Como a prescrição da BNCC – EM para o ensino-aprendizado da língua portuguesa afeta a formação dos sujeitos? Sendo a linguagem, na concepção de Bakhtin; Volochínov (2014), uma arena de conflitos, as habilidades e competências na BNCC – EM permitem que esses conflitos sejam compreendidos em seu contexto econômico, político e ideológico pelos estudantes?

O discurso é o lugar em que podemos observar a articulação entre língua e ideologia. Discursivamente, consideramos que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua. Por isso, ao observarmos como a língua produz sentidos temos acesso ao modo como a ideologia está presente na constituição dos sujeitos e dos sentidos. A ideologia, por sua vez, está em que o sujeito, na ilusão da transparência e sob o domínio de sua memória discursiva - alguma coisa fala antes, em outro lugar independentemente – pensa que o sentido só pode ser “aquele” quando na verdade ele pode ser outro.

O que lhe atribui essa evidência é, na verdade, o fato de que não há sentido sem interpretação e interpretação é um gesto do sujeito carregada de ideologia, que torna evidente o que na realidade se produz por complexas relações entre sujeitos, língua, história, resultado em diferentes formações discursivas (ORLANDI, 2017, p. 153).

O ensino-aprendizado da língua portuguesa na perspectiva interacionista da linguagem, abarca mais do que decodificar e memorizar as estruturas dos gêneros textuais: é necessário interpretar, inferir, argumentar, refletir, entre outros.

Como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. De outro ponto de vista, pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão pura e simples (MARCUSCHI, 2008, p. 61)

É diante dessa concepção de língua que a BNCC-EM tenta se colocar, ao assumir a perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem (BRASIL, 2018, p. 67). Essa perspectiva já havia sido assumida nos PCNs, que compreendiam a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Nessa proposta, a BNCC-EM insere como objetivo do componente curricular de Língua Portuguesa:

Proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67-68).

O componente curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio é organizado pela perspectiva enunciativo – discursiva, inserida nos gêneros discursivos/textuais, campos de atuação, práticas de linguagem – eixos e habilidades para o componente curricular de língua portuguesa.

O componente curricular de Língua Portuguesa, mesmo sendo obrigatório para os três anos do Ensino Médio, diferentemente do ensino fundamental, não apresenta uma progressão específica do que é necessário apreender primeiro para alcançar níveis mais avançados de conhecimento. Supõe-se que com a implementação dos itinerários formativos o ensino médio não será mais dividido em três ou quatro anos de estudos.

Não há especificação progressiva das bases de conhecimentos que o estudante precisa adquirir ao longo do primeiro ano para avançar e dar sequência no segundo ano e no terceiro ano. Isso revela que não há uma preocupação com o desenvolvimento gradual dos estudantes dessa etapa, a não ser uma listagem de habilidades a serem alcançadas de forma aleatória. A aquisição de conhecimento acontece de maneira progressiva para que não se avance em conteúdo que o aluno possa não acompanhar, mas que não o restrinja a níveis de conhecimento que ele já apreendeu.

As competências específicas e as habilidades foram elencadas para inserir na escolarização dos estudantes as dez competências estabelecidas para que, ao final do último ano do Ensino Médio, os sujeitos formados possam aplicar seus conhecimentos de maneira prática, ou seja, mensurável a fim de produzir algo concreto para a sociedade.

A BNCC apresenta a relação de participantes e dos redatores apenas no final do documento em agrupamentos que não evidenciam quais foram os responsáveis diretos pela elaboração de cada área do conhecimento e seus componentes curriculares. Em um currículo com uma autoria não explicitadas é difícil compreender as teorias, as pesquisas e o papel social dos especialistas nos quais o documento está embasado.

Entendemos que o MEC foi a autoridade responsável pela construção formal do documento, mas é necessário ter o conhecimento dos especialistas que participaram e que redigiram a BNCC, e saber qual sua relevância a nível de conhecimento e experiências para participarem desse processo de construção em cada um dos componentes curriculares. É compreensível que a elaboração tenha acontecido de maneira coletiva, mas ainda assim, os especialistas consultados para afirmar a redação final deve constar em cada componente curricular. Assim, o

componente de Língua Portuguesa não apresenta princípios fundantes que sustentem a divisão e organização das habilidades por campos de atuação.

3.3.1 Os gêneros discursivos

O componente curricular de Língua Portuguesa é orientado pela perspectiva enunciativo-discursiva, presente também nos PCN. Nessa perspectiva, conforme os pressupostos de Bakhtin; Volochínov (2014), a linguagem é um processo entre os interlocutores de um discurso construído e inserido na esfera social da qual faz parte.

Os gêneros discursivos e as esferas da comunicação são mutáveis, são inúmeros e podem ser adequados para atender à intenção comunicativa. Eles se concretizam em textos orais e escritos. Conforme as esferas vão se transformando ao longo do tempo, novos gêneros vão surgindo, como é o caso dos gêneros discursivos que surgiram com o avanço da tecnologia e do acesso mais amplo à internet. Na BNCC, cada campo de atuação abrange a possibilidade de trabalho com muitos gêneros discursivos. O quadro a seguir apresenta os gêneros discursivos mencionados pela BNCC-EM por campo de atuação social.

Quadro 1 – Agrupamento dos gêneros discursivos citados na BNCC – EM por campo de atuação.

Gêneros Textuais – Componente Curricular de Língua Portuguesa – BNCC – EM	
Campos de Atuação	Gêneros multimidiáticos e multissemióticos
Todos os campos de atuação social	Vlog, Videoclipe, videominuto, documentário, apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas
Vida pessoal	revistas culturais, fanzines, quadrinhos, mapas, almanaques, fóruns de discussão, debates, palestras, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo, playlists, e-zines, músicas, games, séries, filmes, peças, exposições, espetáculos de dança, wiki apresentações pessoais, relatos autobiográficos
Atuação na vida pública	Palestra, apresentação oral, comunicação, spot, anúncio de campanhas, discussão oral, debate, programa político, petição on-line, fala em assembleias e reuniões, conselho de escola e de classe, grêmios livres, debates, assembleias, fóruns de discussão, propagandas políticas, políticas públicas, debate político Notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, programas e propostas de governo, lei, projeto de lei, estatuto, regimento, projeto de intervenção social, carta aberta, carta de reclamação, abaixo-assinado, requerimento, edital, proposta, ata, parecer, recurso administrativo, enquête, relatório.

Práticas de estudo e pesquisa	Apresentação oral, palestra, debate, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, podcasts e vídeos, seminário, vídeo-minuto, vlog e/ou podcast científico, verbete de enciclopédia digital colaborativa, revista digital, foto-denúncia, infográfico, comunicações em mesas redondas, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, fotorreportagem, texto didático, infográfico, esquema, relatório, sínteses, resumos, resenhas, quadros comparativos, monografia, verbete de enciclopédia, relato de experimento,
Jornalístico/midiático	Debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, gif, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, reportagem multimidiática, documentário, crítica da mídia, ensaio podcasts noticiosos, vlog de opinião, entrevista, reportagem, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, charge, cartazes, folhetos, reportagens, infográficos, críticas da mídia, resenhas, ensaio.
Artístico-literário	slams, rap, playlists comentadas, minicontos, nanocontos, best-sellers, rodas, clubes de leitura, jograis, repentes, videominutos, playlists comentadas de música, filmes, canções, espetáculos de teatro, dança, vlogs e podcasts literários, artísticos, fanzines, e-zines, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de Língua Portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular: versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas, poemas, contos e suas variedades, roteiros, microrroteiros, literatura marginal e da periferia, resenha, paródias, estilizações, fanfics, fanclipes.

Fonte: (BRASIL, 2018, elaboração própria)

A contribuição de Bakhtin; Volochínov (2014) para a área dos estudos linguísticos é um marco que abrangeu as concepções de leitura e de texto, do seu contexto de produção e do produtor e leitor.

Reconhecer as condições de produção nas quais o discurso está inserido é condição fundamental para compreender as ideologias e as relações de poder que perpassam as práticas de linguagem. Nesse sentido, a BNCC apresenta uma perspectiva da linguagem condizente com uma formação que permita perceber essas nuances da língua.

Tendo em vista atender a essa perspectiva da linguagem, o texto associado ao seu contexto é assumido como o foco central de trabalho no componente de Língua Portuguesa.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67)

Diante disso, a BNCC elenca os mais diversos gêneros discursivos e esferas de comunicação da qual fazem parte para que haja um ensino e aprendizagem contextualizado sobre a língua, desde a norma-padrão, que sistematiza o código linguístico, até as variações linguísticas que transformam a língua. Os gêneros textuais são elencados como os mobilizadores para o desenvolvimento.

Das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (BRASIL, 2018, p. 67).

O letramento é fundamental para a participação nas mais diversas esferas de comunicação, pois é necessário que as práticas de leitura e escrita estejam associadas ao contexto das práticas sociais.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 68)

Contudo, como já mencionado anteriormente, apesar desses avanços relacionados ao ensino da língua, a BNCC, pela leitura do documento, não permite identificar quais são suas considerações teóricas para a sua compreensão de gênero, texto, língua, discurso, letramento, multiletramento, produção textual, oralidade, leitura, escuta. Também não indicam quais autores dão base para a perspectiva enunciativo-discursiva. Ou seja, há um esvaziamento do tratamento teórico desses conceitos.

A BNCC faz parte da esfera política-educacional, e é compreensível que se evite a construção de um texto acadêmico. No entanto, é necessário que as bases teórico-metodológicas estejam claras para que se compreenda quais as perspectivas teóricas associadas a esses termos, uma vez que o ideal de língua e linguagem contido neles irá influenciar o processo educativo.

Sendo os gêneros discursivos infinitos, já que eles são mutáveis e adaptáveis, se ajustam conforme as necessidades comunicativas. Com os avanços

tecnológicos e as mudanças nas formas de comunicação, muitos outros gêneros discursivos têm sido criados ou adaptados.

Os gêneros do discurso organizam nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais. Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume [...] uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação de conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo de fala. (BAKHTIN, 2003, p. 283).

As esferas sociais da comunicação são organizadoras dos gêneros discursivos e nelas:

são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, [este] cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica em determinado campo (BAKHTIN (2003, p. 262).

Nesse contexto, quando a BNCC define o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa com os gêneros discursivos agrupados conforme os campos de atuação a compreensão é de que se ensina a língua por meio dos gêneros discursivos, pois as capacidades de linguagem são desenvolvidas pelos gêneros discursivos, visto que eles refratam os campos de atuação. Os aspectos composicionais, o conteúdo temático, as finalidades, as marcas-linguístico enunciativas e a esfera da comunicação determinam um gênero discursivo, mas as possibilidades de estruturação dos gêneros em textos, de criação e adaptação são inúmeras. As habilidades e competências prescrevem, mas não se opõem ao interacionismo socio-discursivo, porém é necessário desenvolver capacidades que vão além de competências, que empregam ao conhecimento um caráter meramente pragmático.

Sob um novo discurso vendido como progressista para não ir contra os avanços com as práticas sociais, a BNCC cerceia e dialoga com um ensino-aprendizagem classificatório e extrativista com os conceitos de habilidades e competências, que intentam propagar como tecnológicos e favoráveis à educação de qualidade, mas que se contradiz a uma educação em seu desenvolvimento pleno, já que esses termos têm raízes avaliativistas e mercadológicas.

Os gêneros discursivos são a concretização da realidade em forma de linguagem. Por isso, na medida em que as práticas sociais se expandem, novos gêneros discursivos vão emergindo e se remodelando. As mudanças na vida social demandam novas relações comunicativas. Sendo assim, os gêneros discursivos materializam o vínculo entre as relações históricas da sociedade e da língua na sociedade (BAKHTIN, 2014). Portanto, os gêneros discursivos devem ser tomados como conteúdos específicos de ensino e aprendizagem. Definir os campos de atuação pode ser um avanço ao considerar as práticas sociais em que a interação acontece.

O gênero como prática social preconiza que os estudos temáticos, gramaticais e composicionais dos textos não aconteçam de maneira isolada, mas contextualizados em suas formas de uso na sociedade. Isso porque, todo texto tem um produtor, destinatário, atravessados por intenções comunicativas que se ligam aos contextos sociais de uso da língua. Por isso, é a esfera social que determina a estrutura composicional do texto, a temática e as marcas linguístico-enunciativas, que precisam estar de acordo com o que se pretende comunicar.

3.3.2 Os campos de atuação

O componente curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio apresenta cinco campos de atuação social, já apresentados na Área de Linguagens e suas Tecnologias de modo comum todos os componentes curriculares dessa área do conhecimento. Esse componente curricular foi sintetizado em 29 páginas, sendo o total da Área de Linguagens e suas Tecnologias 65 páginas na etapa do Ensino Médio, sendo o único a possuir habilidades específicas, já que é o único obrigatório na área do conhecimento em que está inserido.

As habilidades específicas de Língua Portuguesa estão organizadas em agrupamentos para cada campo de atuação social.

Quadro 1 - Campos de atuação social da Área de Linguagens e suas Tecnologias

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BRASIL (2018, p. 501)

Após a apresentação da Área de Linguagens e suas Tecnologias referentes ao Ensino Médio, a BNCC descreve os cinco campos de atuação social - comuns tanto à etapa do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, exceto o campo da vida pessoal. As competências específicas pertencem à área do conhecimento e não se restringe à Língua Portuguesa.

Os campos de atuação materializam as práticas de linguagem no âmbito das esferas discursivas. As práticas de linguagem nas quais estão organizados os conhecimentos do componente curricular de Língua Portuguesa foram divididas em oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta e produção de textos.

Os campos de atuação elencados na BNCC–EM podem ser considerados sinônimos das esferas de circulação, e estão ligados ao estudo contextualizado da língua por meio dos gêneros discursivos. O agrupamento dessas práticas congrega gêneros específicos para cada campo.

O campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa tem gêneros comuns aos da esfera escolar, como os gêneros textuais resumo e resenha, inclusos na habilidade EM13LP29: “Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas” (BRASIL, 2018, p. 517)

O campo de atuação da vida pessoal abarca os gêneros textuais “apresentações pessoais, relatos autobiográficos, mapas (e outras formas de

registro) comentados e dinâmicos, almanaques, *playlists* comentadas de produções culturais diversas, fanzines, *e-zines*” (BRASIL, 2018, p. 510).

Esse campo de atuação se liga diretamente ao campo artístico-literário, pois tratar da comunicação atrelada à vida pessoal é permitir que a subjetividade presente em cada sujeito se sobressaia, seja por meio de poemas, músicas, narrativas literárias ou debates relacionados a problemáticas que considerem o conhecimento de mundo dos estudantes, bem como as condições sociais que os cercam. Porém, não é estabelecida uma ligação entre esses campos na BNCC.

Para esse campo de atuação são reservadas quatro habilidades para serem trabalhadas ao longo do ensino médio. Essas habilidades dialogam de modo esparsa com o campo artístico-literário.

(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.

(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/ problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.

(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar *playlists* comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, *e-zines* ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.

(EM13LP22) Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, wiki etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais (BRASIL, 2018, p. 510).

O campo de práticas de estudo e pesquisa no Ensino Médio é apresentado com o intuito de “ampliar e qualificar a participação dos estudantes nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, de forma significativa e na articulação com outras

áreas e com os projetos e **escolhas pessoais** dos jovens” (BRASIL, 2018, p. 515, grifo nosso).

Por meio dessa afirmação, subentende-se que as práticas de estudo e pesquisa só interessam se atendem aos interesses individuais. Observado o engajamento das instituições privadas na construção da qualidade da educação, é possível associar que a ocultação de que as práticas de pesquisa são fruto da problematização enraizada nos interesses coletivos e não apenas individuais, explicita a visão empreendedora de propor soluções para lucrar.

As pesquisas científicas geralmente têm suas problematizações levantadas a partir de problemas relevantes para a sociedade. A pesquisa exige não apenas a compreensão da realidade na qual interage o pesquisador, mas a problematização. Assim, é possível o levantamento de hipóteses, experimentação, pesquisas, levantamento de dados, análises. Por meio da pesquisa, novos conhecimentos são construídos, cujos interesses não estão centrados apenas em interesses estritamente individuais, mas no desenvolvimento coletivo da sociedade.

Nesse campo de atuação ainda consta o objetivo de desenvolver nos estudantes as “habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão e problematização no contexto de estudo e da produção e divulgação científica” (BRASIL, 2018, p. 515). Contudo, em nenhuma habilidade desse campo de atuação foi inserido os verbos “analisar”, “pesquisar”, “argumentar”, “problematizar”, “interpretar”, “levantar hipóteses”. Por outro lado, esse campo de atuação enfatiza ações vinculadas ao plano da extração, como os verbos “selecionar”, “utilizar”, em detrimento daqueles associados à reflexão.

(EM13LP28) Organizar situações de estudo e **utilizar** procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.

(EM13LP33) **Selecionar**, elaborar e **utilizar** instrumentos de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa.

(EM13LP35) **Utilizar** adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e **usando** tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou **organizando** o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por slide e usando,

de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados, gravação de áudios em slides etc.) (BRASIL, 2018, p. 517-518, grifo nosso).

É compreensível que em vários momentos das atividades de estudo e pesquisa seja necessário extrair informações de textos, dados científicos, entrevistas, experimentos, mas, sem a análise das informações extraídas, a construção de novos conhecimentos e da visão do estudante sobre o seu interesse de pesquisa se perde.

Em outras habilidades é perceptível que os verbos ligados ao plano da extração (utilizar/produzir; resumir/resenhar; usando, compreender, apropriar-se/realizar pesquisas; compreender, identificando/problematizando; selecionar/comparar; compreender/posicionar-se) estão associados ao desenvolvimento mais avançado das informações extraídas por meio da correlação das partes em um todo.

(EM13LP34) **Produzir** textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e **utilizando** os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a **engajar-se** em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.

(EM13LP29) **Resumir** e **resenhar** textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.

(EM13LP30) **Realizar pesquisas** de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), **usando** fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de **compreender** como o conhecimento científico é produzido e **apropriar-se** dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.

(EM13LP31) **Compreender** criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, **identificando** sua organização tópica e a hierarquização das informações, **identificando** e descartando

fontes não confiáveis e **problematizando** enfoques tendenciosos ou superficiais.

(EM13LP32) **Selecionar** informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e **comparar** autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a **compreender** e **posicionar-se** criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos (BRASIL, 2018, p. 517-518, grifo nosso).

Entende-se que identificar, selecionar, compreender, utilizar, selecionar, resumir, também são habilidades importantes no campo de estudos e pesquisas, sendo necessárias para agir na realidade. No entanto, sua relação com a prática social tem que ser evidenciada - o que não é feito em algumas habilidades já explicitadas. Se é necessário apenas “Selecionar, elaborar e utilizar”, mas sem problematizar e analisar, o que temos é um enfoque puramente cognitivista, algo que contraria a possível concepção interacionista que parece estar na base da BNCC e na divisão das habilidades em campos de atuação social para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa. No campo jornalístico-midiático, o que se pretende dos jovens? Que eles:

Desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. Também estão em jogo a produção de textos noticiosos, opinativos e a participação em discussões e debates de forma ética e respeitosa” (BRASIL, 2018, p. 519).

Porém, as habilidades desse campo de atuação social contradizem esse interesse em construir uma consciência crítica, já que as ações de “posicionar-se”, “argumentar”, “contrapor”, “pesquisar”, “opinar”, “levantar informações” estão ausentes nas habilidades. A omissão desses verbos pode evidenciar o uso de um discurso favorável ao pensamento crítico, mas sem consolidar a construção do conhecimento por meio de opiniões, comparação entre manchetes de diferentes jornais, argumentos, levantamento de entrevistas, dados estatísticos, imagens, citações especializadas. Assim, parece possível que a consciência crítica se construa naturalmente sem a apropriação do conhecimento.

Quase todas as habilidades possuem o verbo analisar, que aparece em 8 das 10 habilidades desse campo de atuação. Analisar é essencial já que há os gêneros jornalísticos de caráter opinativo e informativo, sendo importante analisar os posicionamentos a partir das opiniões e argumentos levantados nas reportagens, editoriais, artigos de opinião, tirinhas, charges, publicidade, propaganda, entre outros gêneros que compõem essa esfera da comunicação.

(EM13LP36) **Analisar os interesses que movem o campo jornalístico**, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da Web 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, **adotando atitude analítica e crítica** diante dos textos jornalísticos.

(EM13LP37) **Conhecer e analisar diferentes projetos editoriais** – institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc. –, de forma a ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia.

(EM13LP38) **Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade** (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a **manter uma atitude crítica** diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.

(EM13LP39) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (fake news).

(EM13LP40) **Analisar o fenômeno da pós-verdade** – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de fake news e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a **adotar atitude crítica** em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.

(EM13LP41) **Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria** que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os feeds de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros.

(EM13LP42) Acompanhar, **analisar** e discutir a **cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social**, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e **manter-se implicado, de forma crítica**, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.

(EM13LP43) **Atuar de forma fundamentada, ética e crítica** na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.

(EM13LP44) **Analisar formas contemporâneas de publicidade** em contexto digital (advergame, anúncios em vídeos, social advertising, unboxing, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, jingles etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.

(EM13LP45) **Analisar**, discutir, produzir e socializar, **tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global**, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros (BRASIL, 2018, p. 521-522, grifo nosso).

A intenção de que haja o desenvolvimento crítico é explicitada em 5 habilidades, em que consta “adotando uma atitude crítica”, “manter uma atitude crítica”, “adotar uma atitude crítica”, “manter-se implicado, de forma crítica”, “Atuar de forma fundamentada, ética e crítica”. A palavra “crítica” aparece associada aos verbos “manter” e “adotar”, em que se subentende-se uma atitude passiva. Assim, “ser crítico” não é inserido como a construção de posicionamentos por meio de argumentos, comparações, pesquisas, levantamento e opiniões. Já o verbo “atuar” indica uma atitude ativa, mas não é possível chegar ao resultado de atuar

criticamente sem antes construir conhecimentos embasados em fatos, opiniões, pesquisas e tecer posicionamentos.

Nosella (2016, p. 63) explicita que o ensino médio é voltado para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A fase escolar do Ensino Médio “representa o momento catártico mais delicado e importante na vida da pessoa, quando desabrocha o valor da autonomia que é a liberdade se posicionar.” Sendo o campo de atuação jornalístico-midiático composto por gêneros ligados à opinião e à persuasão, e a etapa do Ensino Médio a fase em que os adolescentes buscam sua autonomia intelectual, é contraditória a intenção de que eles atuem criticamente quando os verbos ligados à ação de construir posicionamentos é omitida.

Os verbos mais presentes nas habilidades da BNCC–EM no componente curricular de língua portuguesa são analisar (21), produzir (6), selecionar (4), utilizar (4), comparar (3), compartilhar (2), discutir (2), estabelecer (2), participar (2), relacionar (2), socializar (2). Há ausências nas ações a serem desenvolvidas na área de Linguagens e suas Tecnologias. Os verbos justificar, sintetizar, refletir, definir, descrever, interpretar, argumentar, exemplificar, explicar, criticar, confrontar, argumentar não constam nas habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Médio. Esses verbos promovem ações interpretativas que vão além do processo de decodificação, e perpassam os conhecimentos de mundo, científico, político e social para construir e compreender um sentido que nem sempre está explícito no texto.

No que tange às percepções sobre a literatura na BNCC, elenca a ideia de escrita literária como uma forma importante de expressão dos educandos, estabelecendo um lugar para que haja a escrita literária na sala de aula. Além disso, a BNCC dialoga com documentos anteriores, como o PCNEM, o PCN+ e as OCEM, e também compreende que a literatura é forma “de crítica cultural e política, enxergando a obra de arte não como um produto autônomo e neutro, mas como ideologicamente constituído, por meio de sua construção estética” (AMORIM; SILVA, 2019, p. 168). O documento também considera as ferramentas e ambientes digitais como meios favoráveis à escrita literária, ampliando as possibilidades dos gêneros a serem trabalhados. Nisso avança com relação aos PCNEM e às OCEM.

Apesar de compreender o contexto neoliberal em que a BNCC foi construída, bem como seu contexto de apagamento histórico-político, o documento apresenta avanços ao ampliar “os gêneros possíveis de serem trabalhados, estabelecer uma abordagem dialógica para o ensino de literaturas, problematizar a historiografia simplista para a construção do currículo de literaturas” (AMORIM; SILVA, 2019, p. 168 e 169).

A BNCC – EM estabelece que o ensino de literatura vá além das barreiras dos estilos de época e defende a diversificação durante o Ensino Médio

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil (BRASIL, 2018, p. 524).

A BNCC – EM não se prende totalmente aos cânones literários e ressalta os novos gêneros, como o slam, o rap e os cordéis. Além disso, o documento confere espaço para a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana, dialogando com as discussões raciais e também com as leis 10.639/2003 e 11.645/28.

A BNCC inclui também a literatura marginal, ampliando o conceito de literatura, desmistificando a literatura pautada apenas nos cânones.

a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, **literatura periférico-marginal**, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.; (BRASIL, 2018, p. 500).

Contudo, mesmo dando espaço para que a literatura marginal seja trabalhada, a BNCC não explicita o que é a literatura marginal e os gêneros discursivos que ela abrange. A defesa da pluralidade em um documento

homogeneizador é contraditória caso não haja mais especificações de como materializar essa pluralidade e não ignorar a potência das produções literárias que não fazem parte dos cânones, porque são literaturas com raízes populares.

A compreensão do que seja a periferia, onde nasceu a literatura marginal, está associada a um lugar de violência, discriminação social, mas também é lugar de cultura, diversidade e denúncia daqueles excluídos da sociedade. A periferia ganha visibilidade por meio do rap, do funk, grafite, entre outros modos de dar voz e rosto aos marginais, muitas vezes desumanizados pela violência, exclusão, ignorados pelos órgãos públicos. A literatura marginal é um modo de resistir a todo o processo de humanização que a hierarquização do social impõe sobre aqueles que não são úteis para produzir bens, que são inúteis ao modo de produção capitalista.

É preciso, não apenas por força de lei, mas por princípio político-pedagógico, levar às salas de aula de Língua Portuguesa as produções literárias tidas como 'periféricas', num movimento de não concessão com o 'diferente', como talvez fique implícito na BNCC, mas sim de valorização das múltiplas possibilidades de expressões artísticas que compõem um país tão plural e desigual como o Brasil. Sendo nossa estrutura social tão tensa e complexa, muito em virtude da não superação do ranço escravocrata, que arquiteta a desigualdade contemporânea, é fundamental a escola, principalmente a pública, servir de espaço para luta contra a violência e discriminação social (AMORIM; SILVA, 2019, p. 172).

Somos atravessados pelos discursos, e reconhecer quais discursos são sufocados também é reconhecer a ideologia que dita o que é ou não relevante de ser aprendido na sala de aula. As concepções de linguagem usadas para construir a BNCC e os discursos, valores e ideologias nela prescritos incidem diretamente na formação dos alunos.

No que se refere ao campo artístico-literário, na BNCC há a ausência do conceito de letramento literário. Esse conceito busca ultrapassar os limites de uma habilidade limitada de leitura e escrita de textos literários, pois abarca a autonomia para a compreensão dos sentidos que podem carregar um texto literário, já que envolve a subjetividade do leitor para a construção de sentidos.

Cosson (2009) compreende que, por meio do letramento literário, é possível a construção literária de sentidos a partir do levantamento de quem diz, quando diz, o que e como diz, com quais intenções e para quem o texto foi construído. Isso tudo

considerando o contexto de produção da obra e como ela dialoga com outros textos. Para o autor, a leitura literária vai além da apreciação, pois por meio dela é possível que o leitor experiencie e confronte a vida real por meio da ficção. Contudo, isso não acontece de maneira natural, principalmente quando não se tem casa acesso aos livros. É por meio da educação escolar que o aluno pode construir uma leitura mais atenta para o texto literário.

O letramento literário é importante para romper com o ideário de que a literatura é um passatempo, já que não é conhecimento útil a nível mercadológico. É necessário aprender a ler as figuras de linguagem, as intencionalidades implícitas, a organização da obra, para que a autonomia de leitura vá sendo construída.

O letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p. 17)

Portanto, o letramento literário envolve a formação de um aluno capaz de questionar, de se posicionar criticamente diante da leitura e da produção de um texto, interpretando e discutindo a realidade. Sendo assim, é o “aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário” (COSSON, 2009, p. 120).

Concluimos essa investigação ressaltando que não foi o intuito esgotar as possibilidades de análise da BNCC, mas por meio dessa pesquisa e muitas outras já levantadas é possível consolidar os caminhos para repensar o tipo de formação que se pretende ofertar. Corroboramos com Geraldi (2015, p. 393) que entre as motivações da BNCC está “a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social)”.

E esta pretensão, presente na BNCC, de que vivemos em uma sociedade sem desigualdade social e educacional, atendem às exigências do modo de produção capitalista e da forma neoliberal de organização social de padronizar não

apenas os conhecimentos, mas os sujeitos, moldando-os segundo os seus interesses econômicos, sociais, políticos e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não se trata de reformar a propriedade privada, senão de aboli-la; não se trata de mistificar os antagonismos de classe, senão de abolir as classes; não se trata de melhorar a sociedade existente, senão de criar uma nova.”
Karl Marx

Os documentos oficiais de orientação educacional são importantes para direcionar o trabalho docente nos mais diferentes matizes curriculares, orientar a elaboração dos currículos e minimizar as disparidades educacionais em um país tão extenso como o Brasil. A BNCC é um documento relevante para a seleção dos conteúdos abordados, bem como objetivos e metas a serem alcançados pelos sistemas de ensino no Brasil em cada uma das séries, dos componentes curriculares e etapas da escolarização. Entretanto, esse documento de caráter normativo apresenta contradições atreladas à uma sociedade dividida em classes em constantes disputas, não apenas materiais, mas também ideológicas. Tais implicações incidem na educação da classe trabalhadora escamoneando os direitos básicos, como o acesso aos conhecimentos construídos historicamente ao longo do processo de desenvolvimento da sociedade, os saberes necessários para que seja possível pensar as condições de exploração nas quais está inserida.

A forma capitalista de organização social e a ideologia neoliberal impõem uma sociedade dividida hierarquicamente em classes sociais, o que exige da classe trabalhadora compreender as contradições sociais, bem como os interesses que perpassam esse modelo de sociedade para não se submeter à exploração da sua força de trabalho. A superação desse modelo de sociedade reitera a necessidade histórica de compreender os ideais de cidadania, democracia, igualdade, diversidade e diretrizes que foram construídos sob a ideologia liberal de sociedade. A educação é um instrumento do qual pode servir tanto para a dominação quanto para a construção de uma práxis revolucionária a favor da tomada de consciência de classe para a superação da dominação econômica, social, política e ideológica.

A maneira como a pobreza e a desigualdade é questionada ou não pela escola pública explicita a visão de educação que está organizada. Não é contraditório que as taxas de evasão, reprovação e menores anos de escolaridade estejam concentradas nas camadas mais pobres da população porque é justo as

crianças e adultos vindos de famílias pobres que são os que mais dependem da escola pública para obter escolarização. A educação da classe trabalhadora aparece nos discursos e pronunciamentos de economicistas e empreendedores como principal meio para diminuir a pobreza e promover a igualdade por meio da formação para o trabalho. Esse discurso meritocrático visa formar trabalhadores mais produtivos ao invés de questionar a origem da desigualdade.

Ao longo dessa pesquisa, o propósito foi analisar o discurso presente na entrelinha da BNCC, mais especificamente na Área de Linguagens do Ensino Médio. Tendo lido o discurso em sua essência, buscamos compreender qual seria o projeto de sociedade inserido nesse documento normativo. Concluímos que se trata de um projeto de consolidação da hegemonia de organismos multilaterais para angariar mais lucro e, conseqüentemente, mais poder. A ideologia neoliberal é usada para confundir a realidade e as contradições do modo de produção capitalista, por isso os conceitos de qualidade, igualdade e cidadania, entre outros termos associados à luta democrática, são cooptados em seu sentido simbólico para não reafirmar a resistência ao capitalismo.

É necessário reiterar que o processo histórico no qual a sociedade atual está imersa é resultado da força social dos sujeitos históricos e suas lutas pela conquista de direitos e também os movimentos necessários que caminham ao encontro da transformação. Nesse momento histórico, há muitas forças sociais em disputa tanto por interesses coletivos quanto por interesses individuais: da classe trabalhadora em relação antagônica à classe detentora dos meios de produção que formam os grupos hegemônicos com poder político e econômicos capaz de influenciar e ditar muitas das regras de funcionamento e direção do financiamento do Estado.

Para as discussões elencadas, as bases teóricas fundamentaram-se na Análise do Discurso, com a sua compreensão de que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado e sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.” (ORLANDI, 2012, p. 17). Consideramos também Marx e a sua compreensão da sociedade capitalista por meio do materialismo histórico-dialético. Essas duas compreensões de análise conjugam para a compreensão dos contextos que atravessam um discurso. Assim, “a Análise do Discurso pressupõe o legado do materialismo histórico, isto é, o de que há um real da história de tal forma que o homem faz história mas esta também não lhe é

transparente.” ORLANDI, 2012, p. 19). Assim, almejamos um novo projeto de sociedade que considere os sujeitos históricos e lhes ofereça os subsídios necessários para repensar de modo revolucionário as condições materiais, sociais, políticas, econômicas e educacionais nas quais estão inseridos.

Observar e analisar as entrelinhas das reformas educacionais, de uma igualdade apenas formal, de termos dissociados de direitos, com cidadão, é necessário para não aceitar passiva e servilmente as condições impostas como modo de vida voltado para a sobrevivência, em que há apenas produtores e consumidores esvaziados de sua humanidade. A força ideológica capitalista promove inversões em vários termos além dos citados que faziam parte das lutas de esquerda. A análise da essência da BNCC inserida em sua totalidade global permite compreender a necessidade de evidenciar os limites e as possibilidades de organizar as mudanças que sejam realmente transformadores e não mais uma reforma.

As contradições e relações antagônicas presentes na sociedade perpassam as mais diversas instituições sociais e com a educação não poderia ser diferente. Nessa disputa hegemônica por dominação a instituição escolar é capaz de produzir ideias, valores e práticas voltadas para a emancipação ou para a manutenção das relações de exploração. Sendo assim, analisar os meios e instrumentos de atuação das forças sociais em confronto no processo educativo, principalmente da classe trabalhadora, é importante para que não se confunda as artimanhas da ideologia liberal travestidas de benesses para a classe explorada quando, na verdade, retoma com ainda mais voracidade os discursos de persuasão para favorecer consensos em prol da manutenção do poder hegemônico sob o controle de poucos.

A educação básica tem ganhado cada vez mais visibilidade nas metas e projetos de grandes grupos empresariais. O Movimento Todos pela Base¹⁶ evidencia os interesses privados na educação pública. Entre os financiadores do movimento está o Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, e demais

¹⁶ O Movimento se identifica em seu site oficial como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” e tem como missão “trabalhar em parceria para garantir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças e jovens brasileiros” [.https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/](https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/). Acesso em: 20 jun. 2022.

fundações financiadas por esses e por outros grupos de empresas multilaterais, que nem sempre aparecem em primeiro plano, mas que organizam seus objetivos em conforme seus interesses de classe, como o Movimento Todos pela Educação, o Cenpec. São grupos com uma força social concentrada e que influenciam diretamente os rumos e decisões tomadas para as orientações e objetivos da educação básica. Imersos no modo de produção capitalista, o principal objetivo desses grupos é o lucro, sendo assim, o interesse que incide sobre a educação pública está além da preocupação com a construção de uma sociedade mais igualitária, perpassam a manutenção de uma sociedade submetida hierarquicamente ao modo de produção capitalista.

Nesse contexto, a educação pública não tem como objetivo formar sujeitos que lutem em prol dos seus direitos enquanto classe, mas se adequar às condições já estabelecidas, como a precariedade dos postos de trabalho na qual milhares precisam se submeter para garantir a sobrevivência mesmo em situações de exploração.

Ao constatar o interesse privado na organização da educação pública, há que se esclarecer a quem a articulação entre Estado e sociedade civil está servindo numa realidade assentada em grupos antagônicos, cuja classe trabalhadora está historicamente sujeitada a classe dos detentores dos meios de produção. Evidenciar a essência das bases que fundamentam os documentos norteadores da educação pode contribuir para a organização de estratégias que construam transformações que sejam revolucionárias e não mudanças meramente ilustrativas.

Assim como Aranda (2009, p. 193) constatou entre os resultados da sua tese, a política educacional do século XXI brasileira é sustentada pelos princípios da cidadania ampliada, cujo significado faz parte da extensão da democracia liberal. Essa modificação no sentido de cidadania corrobora com a promoção da ideologia que tenta convencer que o modo de produção capitalista é a melhor forma de organização econômica e social entre todas as possibilidades. Ao cooptar o sentido de cidadania, o modo de produção capitalista obstrui o movimento revolucionário essencial à conquista do poder político e econômico por meio da luta de classes

As decisões políticas não estão sobre o controle apenas dos governos, que são temporários, mas estão ligadas ao papel que o Estado cumpre perante à sociedade diante dos objetivos capitalistas. De um lado os interesses coletivos, que

deveriam ser defendidos pelo Estado, e do outro os interesses privados atrelados ao modo de produção capitalista e as relações de exploração por meio do trabalho. São as relações antagônicas que forma a política e “para ser social uma política precisa lidar com as diferentes forças sociais em disputa, considerando que envolve cidadãos, grupos, movimentos sociais, profissionais, empresários, trabalhadores, conselhos, fóruns, entre outras denominações.” (ARANDA, 2009, p. 155)

Os debates levantados pelo pesquisador têm relação intrínseca com a sua caminhada histórica. Principalmente em um programa de mestrado voltado para professores imersos na sala de aula, vivenciando na prática as reformas implementadas na educação, em que é possível compreender as relações entre a teoria e prática (práxis). As reflexões construídas nessa pesquisa podem ser questionadas e incitar outras análises e discussões que poderão corroborar com as ideais expostas. Os resultados de uma pesquisa é fruto de um processo que envolve muitas outras já realizadas antes. Sendo o conhecimento um processo que pode caminhar a passos lentos, muitas das questões levantadas não podem ser respondidas ou gerar resultados concretos de maneira imediata.

Além da função acadêmica, de ser a concretização dos conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado, essa pesquisa tem também a função política de buscar desvelar as ideologias presentes na BNCC. A materialidade histórica, política e social da BNCC exige uma análise que vá além da superficialidade de defender o documento apenas como a base necessária para salvar a educação pública e trazer a igualdade tão desejada. Inserindo que as desigualdades escolares e sociais seriam sanadas com habilidades e competências replicáveis, a intenção é servir à manutenção das desigualdades e não fazer uma análise delas em suas raízes mais profundas.

O tipo de formação contido na BNCC, tem interesses atrelados à uniformização do pensamento e a um projeto de sociedade que forme estudantes hábeis e competentes para atender as demandas do modo de produção capitalista.

Assim como Paulo Freire compreendemos que educar é um ato político e ter acesso aos conhecimentos é um direito, mas acaba sendo um privilégio de poucos. O recorte pelo Ensino Médio resultou de uma preocupação por essa etapa que “é a da plenitude e da maturidade da pessoa, quando o jovem aprende a produzir e

dirigir a si mesmo, como pressuposto básico para produzir e dirigir a sociedade.” (NOSELLA, 2016, p. 65)

Concluimos nossa investigação reiterando a importância de discutir e confrontar a BNCC, principalmente a etapa do Ensino Médio que passará por mudanças extremas com os itinerários formativos. O currículo é o eixo estruturante da escola, importante para organizar e orientar os conteúdos que será apreendido ao longo da educação básica, mas é necessário salientar que o currículo e os documentos orientadores da educação estão inseridos em projetos de disputas e embates que irão definir as finalidades educativas.

A BNCC já foi aprovada e está em processo de implementação, mas contestá-la é um caminho importante para exigir que ela seja revista em suas contradições, já que a sua elaboração é resultado de relações de poder que vão de encontro aos interesses da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

Documentais

ANPEd. **XI Reunião Anual por Novas Leis e Diretrizes da Educação Nacional**. 1988. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/boletim_anped_v.10_n.2_3_abr._set.1988.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

ANPEd. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 2017. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Educación: Programa General**. 2020. Disponível em: <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Diário Oficial da União Brasileira, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acessado em: 20 ago. 2021.

BRASIL. INEP. **A qualidade da Educação: conceitos e definições**. 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/#:~:text=Desse%20modo%2C%20a%20Qualidade%20da,%C3%A0%20aprendizagem%20das%20crian%C3%A7as%2C%20etc>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. – Brasília, DF: Inep, 2016. 590 p.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**, de 17 de Fevereiro de 2017. Altera as Leis n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei

nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_emb_aixa_site_110518.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar. Segunda Versão. Brasília, DF: SEB/MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

CONSED, UNDIME. **Seminários Estaduais da BNCC**: Posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. 2016. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/relatorio-seminarios/>. Acesso em: 30 jun. 2021.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Metas do PNE**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/home>. Acesso em: 14 ago. 2021.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14470. Acesso em: 20 abr. 2021.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global de EPT 2005**: educação para todos: o imperativo da qualidade / UNESCO; [tradução B&C Revisão de Textos S/C Ltda.]. — São Paulo: Moderna, 2005.

UNESCO. **Educação de Qualidade para Todos**: Um assunto de direitos humanos. Brasília: Unesco, Orealc, 2007.

UNESCO. **Educação de Qualidade no Brasil**: qualidade e equidade da educação. S/D. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/education-quality>. Acesso em: 20 abr. 2021.

Bibliográficas

AMORIM, M. A; SILVA, T. C. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In: GERHARDT, A. F. L; M. AMORIM, M. A. (Orgs) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

ARANDA, M. A. M. **O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI: o declarado no PPA “Brasil de Todos (2004-2007)”**. UFMS: Campo Grande, MS, 2009. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese (Doutorado) 234 p.

BAKTHIN, M M; VOLOSCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKTHIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, J. N. **O apagamento das desigualdades educacionais no discurso da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)**. 2022. f. 75 Dissertação (mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2022.

BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAMER, M. A. D. (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

BRANCO, E. P. **A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais**. 08/11/2017, 136 f. Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Paraná - Reitoria, Paranavaí, Biblioteca Depositária: Unespar Paranavaí.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da Base? In: CÁSSIO, F.; JÚNIOR CATELLI, R (Orgs.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação educativa, 2019.

CONNEL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção estudos culturais em educação)

COSTA, M. A educação em tempos de neoconservadorismo. In: GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção estudos culturais em educação)

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

DAGNINO, E. Políticas culturais, democracia e projeto neoliberal. **Revista Rio de Janeiro**, n. 15. jan-abril. 2005. p. 139-164. Acesso em: 20 mar. 2021.

DAGNINO, E. **Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa**. Revista Política e Sociedade: UFSC, n. 5. out. 2004. Acesso em: 20 mar. 2021.

D'AVILA, J. B. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes; Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação; área de concentração: Educação. Campus: Guarapuava.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão).

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. 1 ed. 1. Reimpressão – Campinas -SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; P.; SILVA, T. T (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FIORIN, J. L. **Elementos da análise do discurso**. 13ª ed. São Paulo: Contexto, 2005

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007. 87 p. (Série princípios).

FANCIO, A. C. A. **O ensino de Língua Portuguesa no Brasil: discursos materializados em documentos oficiais e atualizados pelo PCN e pela BNCC**. 2019. 202 f. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos.

FLÁVIA, M. R. **A caracterização político-pedagógica da Base Nacional Comum Curricular: a política curricular no contexto da formação para o capital**. 2021. 86 f. Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas.

FREITAS, L. C. **Base Nacional Comum: personagens**. Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/2014/07/06/base-nacional-comum-personagens/> Acesso em: 28 set. 2020.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; P.; SILVA, T. T. (Orgs). **Neoliberalismo,**

qualidade total e educação: visões críticas. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 111-177.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. *In:* GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção estudos culturais em educação)

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Acesso em: 20 mai. 2021.

GERALDI, J. W (org.). **O texto na sala de aula.** 1.ed. São Paulo: Ática, 2020.

GONÇALVES, A. M. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** aspectos teóricos e ideológicos. 2020, 128 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

GUSMÃO, J. B. B. **Qualidade da educação no Brasil:** consenso e diversidade de significados. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010, 180p.

HELENO, C. R. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular** – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, BA, 2017, 145p.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, A. A. S. O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo. *In:* **Liberalismo e educação em debate.** LOMBARDI, J. C; SANFELICE, J. L (org.). Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

MOREIRA, C. F. N. Disputas político-econômicas em torno da democratização educacional brasileira no século XXI. **Revista Katálysis.** UFSC: Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 447-456, set./dez. 2019. Acesso em: 20 mai. 2021.

NEVES, L. M. W. Brasil século XXI: Propostas educacionais em disputa. *In:* LOMBARDI, J. C; SANFELICE, J. L (org.). **Liberalismo e educação em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

NOSELLA, P. **Ensino Médio**: à luz do Pensamento de Gramsci. Campinas – SP: Editora Alínea, 2016.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 10ª ed., Campinas, SP – Pontes editores, 2012.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. 3ª ed., Campinas, SP – Pontes editores, 2017.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade** (Campinas) vol. 28, nº 100, p. 661- 690, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

ORSO, P. J. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In: LOMBARDI, J. C; SANFELICE, J. L (org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

PASSOS, R. C. A. **Projetos políticos em disputa**: a importância da Educação Integrada e Politécnica como contra ponto à contrarreforma do Ensino Médio. 2021. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a Escola**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

RORIZ, E. O. M. **A Base Nacional Comum Curricular e as influências neoliberais na sua construção**. 2020. 121 f. Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2020. f. 119-121.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2017

SILVA JÚNIOR, J. R. O longo período do esgarçamento do pacto social liberal. In: LOMBARDI, J. C; SANFELICE, J. L (org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; P.; SILVA, T. T. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SOUZA, E. K. **Ensino de língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: criando inteligibilidades para a prática de análise linguística. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2019.

STRIQUER, M. S. D. A BNCC e o papel do professor de Língua Portuguesa. PUC-SP: **Revista The Specialist**. V. 40, n. 1, 2019. p. 1-13. Acesso em: 20 nov. 2021.

SUÁREZ, D. O princípio educativo da nova direita – Neoliberalismo, ética e escola pública. *In*: GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção estudos culturais em educação)

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas?. *In*: GERHARDT, A. F. L.; M. AMORIM, M. A. (Orgs) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

TORRES, R. M. **Educação para Todos**: a tarefa por fazer. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2000.

4 APÊNDICE: PRODUTO EDUCACIONAL

MINICURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PROJETO DE SOCIEDADE NA BNCC

4.1 Apresentação

O Produto Educacional é resultado da pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd) – Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, não somente como exigência formal, mas como atividade permanente de articulação e socialização da pesquisa acadêmica com a comunidade, a sociedade.

O Produto Educacional que propomos tem como finalidade contribuir na formação continuada de professores e graduandos dos cursos de licenciatura. A proposta de formação, construída no processo e na apresentação da pesquisa, em forma de monografia, tem um formato de minicurso a ser ofertado em eventos acadêmicos universitários, em eventos organizados pelas secretarias municipais de educação, pelos núcleos regionais de educação. Ressaltamos que esta atividade de formação continuada não substitui outras atividades, especificamente os cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) e stricto sensu (mestrado, doutorado) que todos os trabalhadores da educação básica deveriam ter condições de realizar para a sua formação e melhoria da qualidade educacional e social.

O objeto da atividade é a discussão Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas suas dimensões legais, políticas, pedagógicas. Daí, apresentar a BNCC no seu processo de elaboração histórico, desde a Constituição Federal do Brasil de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, e especificamente sobre o Ensino Médio, passando pela Lei nº 13.415/2017, a chamada reforma do Ensino Médio. Estes documentos apresentam a necessidade de elaboração de um documento definidor dos conteúdos mínimos para a educação básica.

4.2 Justificativa

Com a homologação da BNCC, houve intenso movimento para sua implantação e, com isso, a organização nos diversos níveis da federação, de cursos sobre a BNCC. O que percebe neste processo, além do curto e aligeirado tempo, é que a formação dos profissionais da educação seguiu o modelo das organizações privadas, seguindo a metodologia e fundamentos da lógica empresarial, hegemônica da forma liberal e neoliberal de organização social e do modo de produção capitalista.

Propomos que a formação de professores tenha como referências as pesquisas realizadas por trabalhadores da educação e sujeitos sociais, realizados na universidade pública, que tem como bases teórico-metodológicas a perspectiva educacional, política, social críticas, fundadas no materialismo histórico-dialético. O conhecimento, enquanto práxis, no campo educacional é fundamental para romper com o senso comum, com as relações hegemônicas de poder, com a ideologia neoliberal.

O Produto Técnico Educacional é um meio de divulgar a pesquisa e consolidá-la e prol do desenvolvimento da educação básica, especialmente da escola pública, seja em formato de curso, material didático, vídeos, plataformas online, entre diversas outras possibilidades de disseminar o conhecimento para além dos espaços universitários. Assim, com o Produto Técnico Educacional podem emergir diversas problematizações, como:

Qual o sentido “necessário” e prático das investigações que se fazem nas faculdades, centros, mestrados e doutorados de educação? Não se trata do sentido utilitarista e apenas imediato, ou de uma espécie de ativismo. Trata-se de indagar sobre o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas. A serviço de que e de quem despendemos nosso tempo, nossas forças, e grande parte de nossa vida? (FRIGOTTO, 2000, p. 83).

Sem professores investidos das bases teórico-metodológicas, necessárias para compreender e para confrontar o processo de privatização da educação pública, a solução mágica será a oferta de material didático pronto, como as apostilas, elaborado pelo mercado editorial, com recursos públicos, que as escolas e professores deverão adotar, cabendo ao professor restringir-se a operar e

executar um currículo pronto, que será fiscalizado e cobrado pelas avaliações nacionais e internacionais em larga escala. Diante deste estado atual de coisas, a importância da pesquisa e sua divulgação na formação de professores. Por isso, “a pesquisa mantida como ‘segredo do pesquisador’ ou dos pesquisadores, é uma dupla sonegação: não questiona e nem permite ser questionada e acaba não tendo, por isso, nenhum sentido histórico e político” (FRIGOTTO, 2000, p. 89).

4.3 Objetivos

4.3.1 Objetivo geral

- Possibilitar aos professores e licenciandos o aporte teórico-metodológico para que a compreensão interesses econômicos, políticos, sociais que nortearam a construção, aprovação e implementação da BNCC.

4.3.2 Objetivos Específicos

- Contextualizar as condições objetivas existentes e das práticas sociais e conhecimento teóricos de professores e licenciandos sobre a BNCC;
- Apresentar, a partir do materialismo histórico-dialético, os princípios, contextos e interesses econômicos, políticos, sociais que nortearam a construção da BNCC;
- Analisar alguns conceitos presentes na BNCC: igualdade, cidadania, qualidade, democracia, habilidades e competências;
- Apresentar novas sínteses de compreensão da BNCC e formas de intervenção e transformação na prática social, educacional.

4.4 Orientações Metodológicas

O minicurso foi organizado a partir dos princípios do materialismo histórico-dialético, buscando compreender as múltiplas determinações sociais, nas suas contradições e mediações, como concepção de mundo, método de análise e práxis política que busca a construção de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. Para tanto, o minicurso busca seguir alguns passos.

1. Contextualização das condições objetivas existentes e das práticas sociais e conhecimento teóricos dos participantes.

Momento de ouvir, perceber as vivências, experiências, concepções de mundo, nível de conhecimento teórico dos participantes, como sujeitos históricos. Com isso, fazer alguns questionamentos, como problematização, no processo dialético de discutir o problema na sua relação contraditória entre a parte e o todo. “Não só o recorte ou a problemática específica a ser investigada necessita ser apreendida com a totalidade de que faz parte, como é importante ter presente a que sujeitos históricos reais a pesquisa se refere.” (FRIGOTTO, 2000, p. 87).

2. Momento de propor a discussão a partir do referencial teórico definido e da produção teórica atual sobre o problema.

Não é o momento de consolidar respostas vindas do ministrante do minicurso ou de se chegar a uma conclusão coletiva, mas é o momento de apresentar “o resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo. Aqui se podem identificar (...) as conclusões a que se chegou pelo conhecimento anterior e a indicação das premissas do avanço do novo conhecimento” (FRIGOTTO, 2000, p. 88).

Assim é possível definir o embate no plano teórico-metodológico, tendo como ponto de partida o conhecimento já existente, conhecendo as dimensões do problema que se pretende desvendar, não esquecendo que as questões levantadas partem do investigador e são elas que conduzirão as análises.

3. Momento de discutir os novos argumentos e conceitos apresentados.

É o momento em que, a partir do senso comum, se busca construir o conhecimento concreto, apreendido da realidade para se estabelecer relações entre a parte e a totalidade, “a dar conta do movimento do real no plano histórico” (FRIGOTTO, 2000, p. 88). E, com isso, analisar alguns conceitos presentes na BNCC: igualdade, cidadania, qualidade, democracia, habilidades e competências

4. Momento da síntese da discussão e propor formas de intervenção.

É o momento da síntese da discussão, considerando as práticas e concepções iniciais dos participantes, as problemáticas levantadas, a ampliação do conhecimento, as questões pendentes. “Discutem-se as implicações para a ação concreta, repondo o ciclo da práxis, onde o conhecimento ampliado permite ou deveria permitir uma ação mais avançada, que por sua vez vai tornando o conhecimento ampliado base para uma nova ampliação” (FRIGOTTO, 2000, p. 89).

Tendo em vista estes momentos, que não são fixos e nem mecânicos, mas são orientações metodológicas, como parte fundamental de organização e execução de um minicurso, de carga horária aproximada de 04 horas, para seguir os requisitos comuns de eventos acadêmicos. Porém, esta carga horária pode ser expandida, conforme a organização dos eventos, como por exemplo, para atender as demandas específicas apresentadas pelas secretarias municipais de educação, núcleos regionais de educação.

Momento 1: Questões norteadoras	Conteúdo/bibliografia
<ul style="list-style-type: none"> - O que é educação? - Quais as finalidades da educação pública? - Uma Base Nacional Comum é necessária? E uma Base Nacional Comum Curricular? - Quais documentos apontam a necessidade de elaboração da BNCC? - Como aconteceu o seu processo de elaboração? O conteúdo da Base foi construído democraticamente? - Como está sendo a sua implementação na 	<p>Nesse momento serão levantados os conhecimentos prévios dos professores e estudantes e também o levantamento de outras questões pertinentes ao tema.</p> <p>As respostas das questões podem ser compartilhadas de diversas formas, até mesmo tendo como ferramenta o Mentimeter ou outros aplicativos</p>

<p>sala de aula?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como esse documento vai interferir na formação dos estudantes? - O professor tem alguma autonomia para ir além da formação estipulada na BNCC? - É possível promover a qualidade e igualdade educacional com a BNCC? - O que é ser cidadão? A escola forma cidadãos? Com quais finalidades? - Como as avaliações estandardizadas interferem na organização escolar? 	<p>online. Podem ser formados grupos para debater as questões ou todas elas podem ser discutidas coletivamente.</p> <p>Duração de 50m.</p>
<p>Momento 2: apreensão teórica do conhecimento já produzido sobre a problemática.</p>	<p>Conteúdo/bibliografia</p>
<p>BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.</p> <p>ARANDA, M. A. M. O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI: o declarado no PPA “Brasil de Todos (2004-2007)”. UFMS: Campo Grande, MS, 2009. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese (Doutorado) 234 p.</p> <p>BATISTA, J. N. O apagamento das desigualdades educacionais no discurso da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). 2022. f. 75 Dissertação (mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2022.</p> <p>D'AVILA, J. B. As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes; Linha de Pesquisa:</p>	<p>É um momento de leitura das construções teóricas aliadas às questões levantadas.</p> <p>Como se trata de uma carga horária curta, alguns recortes de artigos e de dissertações foram necessários.</p> <p>Os recortes das concepções teóricas podem ser apresentados por meio de slides ou impressão para a leitura individual.</p> <p>Os recortes das pesquisas selecionadas também podem realizados conforme o público-alvo.</p> <p>Duração: 1h10</p>

<p>Políticas Educacionais, História e Organização da Educação; área de concentração: Educação. Campus: Guarapuava.</p> <p>GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.</p> <p>GUSMÃO, J. B. B. Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010, 180p.</p> <p>MELO, A. A. S. O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo. In: Liberalismo e educação em debate. LOMBARDI, J. C; SANFELICE, J. L (org.). Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.</p> <p>RORIZ, E. O. M. A Base Nacional Comum Curricular e as influências neoliberais na sua construção. 2020. 121 f. Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2020. f. 119-121.</p> <p>SOUZA, S. N. O projeto de sociedade da BNCC: uma análise do componente curricular de Língua Portuguesa na etapa do ensino médio. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho.</p> <p>STRIQUER, M. S. D. A BNCC e o papel do professor de Língua Portuguesa. PUC -SP: Revista The Specialist. V. 40, n. 1, 2019. p. 1-13.</p>	
Momento 3: Discussão dos conceitos.	Conteúdo/bibliografia
É o momento de responder as questões levantadas anteriormente e também propor novos debates advindos da construção teórica.	As perguntas podem ser refeitas, mas a mediação levantará a relação das avaliações estandardizadas e a influencias

	dos interesses privados com as finalidades da educação, principalmente a educação pública, indagando a influência das competências e habilidades na formação. Duração: 1h.
Momento 4: Sínteses e intervenção	Conteúdo/bibliografia
<ul style="list-style-type: none"> - O que é necessário para construir uma formação plane dos sujeitos? - Como a desigualdade interfere na educação? - É possível outra estrutura para a BNCC que não restrinja a autonomia do professor às avaliações estandardizadas? - Como confrontar a BNCC nas práticas escolares na sala de aula e nas formações? 	<p>É o momento de evidenciar os possíveis caminhos para as problemáticas levantadas. Aqui se dá o ciclo da práxis, pois a partir dos conhecimentos construídos, os professores e estudantes podem relacionar o conhecimento construído à sua prática e também levantar novas questões e evidenciar novas problemáticas.</p> <p>Duração: 1h.</p>

4.7 Considerações Finais

Os cursos de formação de professores que se constroem numa perspectiva crítica e emancipatória, devem levar o professor à apropriação dos saberes acumulados historicamente. No caso da BNCC, é necessário problematizar as questões políticas, econômicas e ideológicas que a atravessam. Romper com essa lógica requer superar as ilusões do senso comum e confrontá-lo com os fundamentos teóricos que dão base para ler e analisar as proposições da educação em suas entrelinhas.

Os professores estão sendo colocados na mira da culpabilização pelo fracasso educacional, de um lado os documentos oficiais que delegam a esse

profissional o papel de oferecer notas mais altas nas avaliações estandardizadas, restringindo sua autonomia, do outro lado a exigência que ele cumpra seu papel político como se fosse um herói e não estivesse limitado pelas burocracias, condições estruturais, salas lotadas de alunos, falta de recursos materiais e ainda a falta de uma formação crítica para confrontar as suas condições de trabalho e delegações.

Diante desse cenário divulgar as pesquisas relacionadas à educação é fundamental para que os que professes da rede básica de ensino tenham acesso ao conhecimento teórico produzido, aos avanços nas discussões educativas e as discussões que vêm sendo levantadas, bem como a sua aproximação com a universidade. Para as universidades o vínculo com os professores da rede básica de ensino pode contribuir para aprimorar os cursos de licenciatura e também para compreender e discutir os problemas reais que fazem parte do cotidiano escolar. Assim, a práxis é consolidada no ciclo da dialética materialista-histórica.

Referências

ARANDA, M. A. M. **O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI: o declarado no PPA “Brasil de Todos (2004-2007)”**. UFMS: Campo Grande, MS, 2009. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese (Doutorado) 234 p.

BATISTA, J. N. **O apagamento das desigualdades educacionais no discurso da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)**. 2022. f. 75 Dissertação (mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2022.

D'AVILA, J. B. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes; Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação; área de concentração: Educação. Campus: Guarapuava.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GUSMÃO, J. B. B. **Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010, 180p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_emb_aixa_site_110518.pdf. Acesso em: 17 mar. 2020.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, A. A. S. O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo. In: **Liberalismo e educação em debate**. LOMBARDI, J. C; SANFELICE, J. L (org.). Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

RORIZ, E. O. M. **A Base Nacional Comum Curricular e as influências neoliberais na sua construção**. 2020. 121 f. Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2020. f. 119-121.

SOUZA, S. N. **O projeto de sociedade da BNCC: uma análise do componente curricular de Língua Portuguesa na etapa do ensino médio**. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho.

STRIQUER, M. S. D. A BNCC e o papel do professor de Língua Portuguesa. PUC -SP: **Revista The Specialist**. V. 40, n. 1, 2019. p. 1-13.