

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARLENE KOLDEHOFF

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E A FORMAÇÃO CIDADÃ NO
CONTEXTO ATUAL: OLHARES ÀS POSSIBILIDADES
E AOS DESAFIOS RELACIONADOS COM O DOCUMENTO
DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

CHAPECÓ, SC

2022

MARLENE KOLDEHOFF

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E A FORMAÇÃO CIDADÃ NO
CONTEXTO ATUAL: OLHARES ÀS POSSIBILIDADES
E AOS DESAFIOS RELACIONADOS COM O DOCUMENTO
DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Andreis

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Carina Copatti

CHAPECÓ, SC

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E

Centro, Chapecó, SC – Brasil

Caixa Postal 181

CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Koldehoff, Marlene

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E A FORMAÇÃO CIDADÃ
NO CONTEXTO ATUAL: OLHARES ÀS POSSIBILIDADES E AOS
DESAFIOS RELACIONADOS COM O DOCUMENTO DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR / Marlene Koldehoff. -- 2022.
176 f.

Orientadora: Doutora Adriana Maria Andreis

Co-orientadora: Doutora Carina Copatti

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2022.

1. Base Nacional Comum Curricular; direito à educação
de qualidade; formação cidadã; política educacional;
pandemia da Covid-19.. I. Andreis, Adriana Maria,
orient. II. Copatti, Carina, co-orient. III.
Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARLENE KOLDEHOFF

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E A FORMAÇÃO CIDADÃ NO
CONTEXTO ATUAL: OLHARES ÀS POSSIBILIDADES E AOS DESAFIOS
RELACIONADOS COM O DOCUMENTO DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

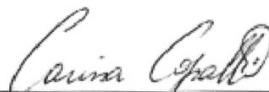
Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação- (PPGE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em: 21/09/2022

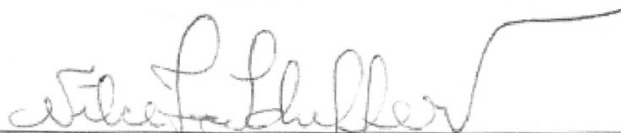
BANCA EXAMINADORA



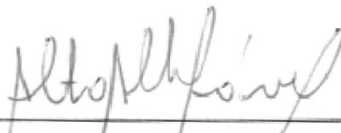
Prof.^a Dr.^a Adriana Maria Andreis – UFFS Campus Chapecó
Orientadora



Prof.^a Dr.^a Carina Copatti – UFES Campus Goiabeiras
Co-orientadora



Prof.^a Dr.^a Nilce Fátima Scheffer – UFFS Campus Chapecó
Avaliadora (Avaliadora Interna)



Prof.^o Dr. Altair Alberto Fávero – UPF/RS
Avaliador (Avaliador Externo)

Dedico este trabalho a todos que fazem
da educação um instrumento de luta
por um mundo mais humano,
justo e igualitário.

O respeito ao indivíduo é a consagração da cidadania, pela qual uma lista de princípios gerais e abstratos se impõe como um corpo de direitos concretos individualizados. A cidadania é uma lei da sociedade que, sem distinção, atinge a todos e investe cada qual com a força de se ver respeitado contra a força, em qualquer circunstância. A cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a manter. Ameaçada por um cotidiano implacável, não basta à cidadania ser um estado de espírito ou uma declaração de intenções. Ela tem o seu corpo e os seus limites como uma situação social, jurídica e política. Para ser mantida pelas gerações sucessivas, para ter eficácia e ser fonte de direitos, ela deve se inscrever na própria letra das leis, mediante dispositivos institucionais que assegurem a fruição das prerrogativas pactuadas e, sempre que haja recusa, o direito de reclamar e ser ouvido. A cidadania pode começar por definições abstratas, cabíveis em qualquer tempo e lugar, mas para ser válida deve poder ser reclamada (SANTOS, 2007, p. 19-20).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a tod@s que tornaram possível esta longa caminhada.

Primeiramente, agradeço àqueles que, historicamente, lutaram por uma educação pública de qualidade. A luta deles tornou possível a realização do meu sonho: cursar Mestrado em Educação em uma instituição pública de qualidade com professores altamente qualificados.

À minha família, pelo apoio e pela paciência nessa caminhada, especialmente à minha mãe Elisa e ao meu pai Augusto (*in memoriam*), eles foram meus maiores incentivadores desde o início da caminhada acadêmica, porque sempre tiveram a consciência de que a educação é a base para um mundo melhor.

Às orientadoras, doutoras Adriana Andreis e Carina Copatti, pelo incentivo na tarefa de pesquisar e de escrever sobre as políticas educacionais; agradeço os ensinamentos, as orientações e a amizade e o companheirismo construídos nessa caminhada.

Ao Grupo de Estudos Lugar e Cotidiano, Espaço Tempo Glocal e Educação Cidadã (Lugar) e ao Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE), da UFFS, pelas discussões, partilhas e produções.

Aos colegas/amigos da Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais da UFFS, pelo companheirismo e amizade construída.

Aos professores da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais e, da mesma forma, aos demais professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que se dispuseram em ministrar aula nesse período difícil da pandemia. Agradeço imensamente o aprendizado no decorrer do curso no âmbito das disciplinas ministradas e os diálogos motivadores.

Aos professores integrantes da banca examinadora, doutor Altair Fávero e doutora Nilce Fátima Scheffer, pelas contribuições oferecidas na qualificação do projeto de pesquisa, pela indicação de caminhos e rumos que contribuíram para a construção de uma dissertação qualificada.

À Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), pelo acolhimento na construção do conhecimento e de formação humana.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram de alguma forma nesta caminhada.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

A presente investigação integra a Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais” do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó (SC), e propõe uma reflexão acerca da cidadania e do direito à educação de qualidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a sua relação com a realidade educacional atual, marcada pela pandemia da Covid-19. Esse cenário alterou a rotina escolar e considera-se que o direito à educação de qualidade precisa ser preservado mesmo diante do cenário da pandemia, pois este direito está previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e outros dispositivos legais dela derivados. O direito à educação de qualidade é caracterizado como um fundamento da dignidade humana, faz parte dos direitos sociais e é qualificado como um direito de todos e dever do Estado e da família. O Estado possui o dever de assegurar, por meio das políticas educacionais, o direito à Educação Básica de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem a todos os brasileiros em todo o território nacional por ser este um direito de caráter subjetivo. Assim sendo, o presente estudo investiga: De que forma as políticas educacionais que influenciam a escola propõem o direito à educação de qualidade e à formação cidadã e em que medida a BNCC assegura ou fragiliza essas perspectivas? O objetivo da pesquisa é analisar aspectos das políticas educacionais, de modo mais específico ao documento da BNCC, considerando o contexto escolar atual em que se vivencia a pandemia da Covid-19, a fim de compreender suas contribuições e limites à formação cidadã e à garantia a uma educação de qualidade. Trata-se de uma investigação de caráter qualitativo, desenvolvida mediante associação entre a pesquisa bibliográfica, envolvendo o campo teórico, aportada, especialmente, na área da Educação, e a pesquisa documental, as quais dialogam com a Análise Textual Discursiva (ATD) na perspectiva da hermenêutica-dialógica como elos analíticos. Com a investigação espera-se oferecer elementos para pensar a política educacional e suas relações com a realidade do contexto escolar. Concluímos que a educação é um direito social em disputa, quando as políticas educacionais, dentre elas a BNCC, são pensadas a fim de atender às determinações de organismos internacionais e o capitalismo global. A BNCC ocupa uma posição estratégica que auxilia e favorece a formação de cidadãos que atendem aos critérios exigidos por esse sistema. Desse modo, o documento não contribui para a formação de cidadãos autônomos, críticos, reflexivos, participativos da sociedade e que tenham uma percepção mais ampla de mundo e de organização social. Ou seja, pelo que indicam os dados estudados, a formação dos sujeitos, a partir dessa política, não colabora para que a dinâmica social seja menos excludente e que a sociedade seja humanamente mais emancipada.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; direito à educação de qualidade; formação cidadã; política educacional; pandemia da Covid-19.

ABSTRACT

This investigation is part of the Research Line “Educational Policies” of the Graduate Program (PPGE) of the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), *Campus Chapecó* (SC), and proposes a reflection on citizenship and right to a education of quality in the National Curricular Common Base (BNCC) and its relationship with the current educational reality, affected by the Covid-19 pandemic. This scenario has changed the school routine and it is considered that the right to quality education needs to be preserved even in the face of the pandemic situation, as this right is granted in the Constitution of the Federative Republic of Brazil, 1988, and in other legal provisions derived from it. The right to an education with quality is characterized as a foundation of human dignity, and it is part of social rights and qualified as a right for everyone and a duty of the State and the family. The State has a duty to ensure, through educational policies, the right to a Basic Education with quality, promoting learning opportunities to all Brazilians throughout the national territory, as this is a right of a subjective nature. Therefore, this study investigates: How do educational policies influence the school’s proposition, the right to a quality education and citizen training and how does the BNCC ensure or weaken these perspectives? The objective of this research is to analyze aspects of educational policies, more specifically to the BNCC document, considering the current school context in which the Covid-19 pandemic is experienced, in order to understand its contributions and limits to citizen training and guarantee to quality education. This is a qualitative investigation, developed through an association between bibliographic research, involving the theoretical field, contributed, especially, in the area of Education, and documental research, which dialogue with the Discursive Textual Analysis (DTA) in the perspective of dialogic-hermeneutics as analytical links. With this investigation, it is expected to offer elements to think about the educational policy and its relations with the reality of the school context. We conclude that education is a social right in dispute, when educational policies, including the BNCC, are designed to meet the determinations of international organizations and global capitalism. BNCC occupies a strategic position which helps and favors the formation of citizens who meet the criteria required by this system. Thus, the document does not contribute to the formation of autonomous, critical, reflective and inclusive citizens of society and who have a broader perception of the world and social organization. In other words, according to the studied data, the formation of subjects, based on this policy, does not contribute to the social dynamics and which the society can be more humanly emancipated.

Keywords: National Curricular Common Base; right to the quality education; citizen training; educational politics; Covid-19 pandemic.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Passo a passo da Análise Textual Discursiva (ATD) na prática da pesquisa	20
Quadro 2 – Meios para realização das atividades	63
Quadro 3 – Demonstrativo anual da Educação Básica – Ensino Fundamental	65
Quadro 4 – Cidadania: terminologias e fragmentos na BNCC	124
Quadro 5 – Sínteses, conclusões e aprendizagens	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Covid-19	Corona Vírus <i>Disease</i> (2019)
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EB	Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
EM	Ensino Médio
FACC	Faculdade Concórdia
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBN	Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
Ocde	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO AO TEMA DE PESQUISA: CONSTRUINDO OS CAMINHOS	13
1.1	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	16
1.2	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	22
2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A REALIDADE – DINÂMICAS E DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19	24
2.1	A DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL AO LONGO DO TEMPO: ALGUNS APONTAMENTOS IMPORTANTES	26
2.1.1	As políticas educacionais após a redemocratização no Brasil: 1988 até os dias atuais	31
2.1.1.1	Constituição Federal de 1988	31
2.1.1.1.1	<i>Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional de 1996</i>	38
2.1.1.1.2	<i>Plano Nacional de Educação (PNE)</i>	45
2.1.1.1.3	<i>Base Nacional Comum Curricular</i>	50
2.1.2	A noção de educação de qualidade e de cidadania	51
2.2	QUESTÕES ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO CONTEXTO COETÂNEO	57
3	A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA CONSOLIDAÇÃO DA BNCC	69
3.1	O CONTEXTO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC.....	70
3.2	A BNCC ENQUANTO POLÍTICA EDUCACIONAL NACIONAL	77
3.3	AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC E AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	83
3.3.1	As dez competências gerais da educação básica	89
3.3.1.1	As competências específicas das Ciências Humanas para o Ensino Fundamental	91
4	A PROPOSTA DA BNCC: OLHARES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E À CIDADANIA	96
4.1	O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA BNCC	99
4.1.1	A igualdade e a equidade	100
4.1.2	A liberdade, o autoritarismo, a autonomia e o protagonismo	104

4.1.3	Pluralismo de ideias	109
4.1.4	A educação pública e a BNCC	112
4.1.5	O direito à educação e à aprendizagem	115
4.1.6	O desenvolvimento integral e as habilidades, atitudes e valores	119
4.2	A PERSPECTIVA DE CIDADANIA NA BNCC	123
4.2.1	Equidade Curricular	126
4.2.2	Questões coetâneas	128
4.2.3	Respeito às diversidades	131
4.2.4	Alteridade	133
4.3	CIDADANIA E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE – PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS	135
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS	157

1 INTRODUÇÃO AO TEMA DE PESQUISA: CONSTRUINDO OS CAMINHOS

A educação básica é um direito social previsto na Constituição Federal (CF), promulgada em 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), que objetiva contribuir para a cidadania e a dignidade humana. O alcance da cidadania depende da efetivação do direito à educação de qualidade, livre de qualquer interferência ideológica, religiosa, política, racial e de interesses econômicos para a sua consolidação.

A educação brasileira enfrenta muitas barreiras que dificultam a efetivação da universalização do ensino e o acesso à educação de qualidade, garantindo, assim, a efetivação da educação enquanto direito subjetivo previsto na CF/88. Universalizar esse direito num território marcado por desigualdades e diferenças, com fragilidades econômicas e que, atualmente, enfrenta uma pandemia, é desafiador, mas sem dúvida uma prioridade a ser concretizada na realidade. Diante disso, esta pesquisa propõe-se a debater aspectos inerentes ao direito à educação de qualidade e de formação para a cidadania, tendo como título: *O direito à educação de qualidade e a formação cidadã no contexto atual: olhares às possibilidades e aos desafios relacionados com o documento da Base Nacional Comum Curricular*. Pretende-se discutir este tema no atual contexto de pandemia, analisando os desafios e as possibilidades que as políticas educacionais vigentes, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), expressam.

As políticas educacionais brasileiras fazem parte do rol das políticas públicas sociais previstas na CF/88, e é com base nelas que o Estado materializa os preceitos constitucionais do direito fundamental do acesso à educação. O objetivo principal das políticas educacionais é orientar os rumos a serem seguidos e os caminhos a serem trilhados pela educação para que, efetivamente, ocorra a transformação social no país, conforme almejado pelo povo e pelos profissionais engajados nessa perspectiva.

A ferramenta que apresenta indicativos gerais que direciona o Estado a assegurar uma educação de qualidade e aprendizagens comuns a todos os estudantes brasileiros, é a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB) de 1996. A sua promulgação tornou possível a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a fim de orientar a construção dos currículos escolares das

instituições de ensino do país. Mais recentemente foi homologada a BNCC, que é um documento de caráter obrigatório, norteador para a elaboração dos currículos escolares, oferecendo um conjunto de aprendizagens essenciais que orientam o ensino, indicando os caminhos a serem percorridos para que a aprendizagem se efetive. O ponto de chegada para alcançar os objetivos previstos nesse documento é prerrogativa atribuída aos entes federativos que traçam seu caminho curricular, considerando a respectiva realidade regional.

Logo, uma particularidade revelou-se norteadora para o desenvolvimento da pesquisa: o contexto atual da pandemia da Covid-19, que manifestou, de modo mais evidente, problemas e limitações que a educação já vinha enfrentando. Esse olhar, direcionado a essas questões, suscitou uma inquietante reflexão: *De que forma as políticas educacionais que influenciam a escola propõem o direito à educação de qualidade e à formação cidadã e em que medida a BNCC assegura ou fragiliza essas perspectivas?*

Sendo assim, a busca por respostas a este problema de pesquisa volta-se ao campo das políticas educacionais brasileiras, em especial ao estudo da BNCC. Parte-se do pressuposto de que este documento precisa contribuir, a partir da sua organização e das suas propostas, para uma educação de qualidade em todo o país e propor caminhos para a formação cidadã dos estudantes, o que tem sido um desafio atualmente diante da situação pandêmica que atingiu as escolas e a sociedade, agravando, assim, situações já evidenciadas.

Diante disso, como objetivo geral desta pesquisa *busca-se analisar aspectos das políticas educacionais considerando, de modo mais específico, o documento da BNCC e suas contribuições e limites à formação cidadã e à garantia a uma educação de qualidade, levando em conta o contexto coetâneo.*

Como objetivos específicos, a investigação procura:

- a) conhecer as políticas educacionais brasileiras, em especial as políticas instituídas após o processo de redemocratização do Brasil, e entender a sua contribuição para o enfrentamento dos desafios atuais no que se refere ao acesso à educação de qualidade e à formação cidadã;
- b) entender o contexto da construção da BNCC e a sua importância como política curricular nacional, e compreender a abordagem por competências adotadas por este documento;

- c) apresentar e debater em que medida a BNCC contribui e possibilita uma educação de qualidade e a formação na perspectiva cidadã, apontando fragilidades e potencialidades que permeiam o documento.

Esta pesquisa habita a área da Educação e faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó, vinculado à Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais”. A temática faz parte da pesquisa relacionada ao subprojeto aprovado pelo Edital nº 270/GR/UFFS/2020, UFFS, *Campus* Chapecó/SC (cadastro PES – 2020-0466), em desenvolvimento entre agosto de 2020 e agosto de 2022. Esse conjunto envolve a pesquisa que resulta nesta dissertação, comprometida com a educação pública inclusiva, perspectiva na qual deve estar fundamentada a BNCC.

A BNCC é uma política de caráter normativo, de referência nacional, que deve ser respeitada obrigatoriamente na elaboração e na definição dos currículos escolares, nas propostas pedagógicas e para alinhar outras políticas e ações educacionais. Desse modo, presumimos que a mesma pode influenciar na formação humana dos sujeitos e definir um perfil de cidadão, que é construído na abordagem de competências que esta assumiu como enfoque principal. Diante disso, o percurso escolhido tem como justificativa compreender no que consiste a qualidade da educação e a perspectiva de cidadania previstas na BNCC, e entender em que medida estas contribuem para assegurar uma educação emancipatória diante do atual contexto.

Destaco que a motivação pela pesquisa está intimamente ligada à minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. O tema da pesquisa reporta à profissão de educadora e servidora pública federal do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Concórdia. Sou defensora da escola pública, por entender que é a forma pela qual se materializa o acesso ao ensino de qualidade da maioria do povo brasileiro, sobretudo dos mais pobres e vulneráveis.

Vale salientar, ainda, que o tema da pesquisa também dialoga com a minha formação acadêmica – bacharel em Direito –, cursada na Faculdade Concórdia (FACC), concluída no ano de 2020. O ramo do Direito relaciona-se com o campo da educação no que diz respeito ao cumprimento das regulamentações e políticas públicas educacionais, no uso adequado dos bens públicos e na execução, monitoramento e avaliação das políticas públicas.

Isso reforça o caráter desta pesquisa científica no sentido da realização de novas pesquisas no campo da educação por trazer uma problemática inovadora, uma vez que o contexto da pandemia desafia a manutenção do processo educativo e, mais ainda, de uma educação de qualidade a ser mantida/proposta também a partir da efetivação da BNCC.

Enquanto contribuição social, a pesquisa poderá auxiliar os diretores e gestores escolares na elaboração de planos estratégicos para a melhoria do ensino, aprofundar conhecimentos e contribuir para compreender a relação entre políticas educacionais e a realidade atual. A investigação também pode contribuir para que os legisladores, em seus âmbitos estaduais e municipais, tenham elementos para considerar em suas deliberações e ações regionais e locais.

Assim sendo, é preciso traçar o percurso da pesquisa e conhecer, de modo claro, os caminhos e os percursos metodológicos que nos conduzem à realização deste trabalho, sendo este o objetivo da próxima seção.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção tem por objetivo tecer o panorama metodológico utilizado para o desenvolvimento desta investigação. Gil (2002, p. 17) define pesquisa como “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.” Para o desenvolvimento da pesquisa é preciso reunir os métodos, técnicas e procedimentos prévios, condizentes com a cientificidade, obedecendo às inúmeras fases que a pesquisa científica requer.

Diante disso, utilizamos como aporte metodológico a pesquisa qualitativa, a qual caracteriza-se pela busca da compreensão das complexas relações constituintes da realidade social; “[...] dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.” (FLICK, 2009, p. 37). Assim, a pesquisa qualitativa é essencial para o estudo das relações sociais que permeiam a convivência humana.

Com a evolução e a transformação da sociedade cada vez mais os pesquisadores adotam novas abordagens, em especial nas ciências sociais e humanas. As realidades tendem a ser vistas e percebidas de diferentes formas, interpretadas e compreendidas de diversos modos.

O aporte bibliográfico utilizado está amparado em autores que investigam temas como políticas educacionais e direito à educação e formação cidadã, a partir de livros e artigos científicos do campo das políticas públicas educacionais. Lima e Miotto (2007, p. 38) destacam que a “pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Assim, o aporte bibliográfico é considerado fundamental na produção do conhecimento científico, pois possibilita a busca de caminhos e soluções para o problema e fornece, ainda, bases que dão sustentação à investigação.

Logo, os autores-base, utilizados para a construção deste estudo, são pesquisadores que contribuem a pensar acerca das políticas educacionais, sobre a qualidade da educação, a cidadania e para tecer uma articulação com o contexto atual, como: Andreis (2014), Andreis e Callai (2019), Centenaro (2019), Copatti e Andreis (2020, 2021), Dourado e Siqueira (2019), Dourado e Oliveira (2009), Cury (2002, 2008, 2013, 2016), Fávero, Centenaro e Bukowski (2021), Freire (1981, 2000, 2001, 2011, 2018), Gadotti (2007, 2013), Libâneo (2012), Santos (2000, 2002), Saviani (2008a, 2016a, 2017, 2018, 2019, 2020a), Sacristán (2000, 2011), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), Souza (2006), Mainardes (2006, 2018), Pasinato e Fávero (2020), Silva (2015, 2018) e Valente e Romano (2002).

O aporte documental, segundo Gil (2002, p. 46), vale-se de fontes materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaboradas de acordo com os objetos da pesquisa. Para o autor, as fontes são diversificadas e dispersas; ele classifica-as como “de primeira mão” – fontes que não receberam nenhum tratamento analítico, como os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas –, e as de “segunda mão”, que são os documentos já analisados. A pesquisa documental constitui uma fonte rica de dados e não exige contato direto com os sujeitos da pesquisa. Sendo assim, foi utilizada a pesquisa documental ao analisar-se as seguintes leis: Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996); Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014); e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018c).

A análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é realizada no critério da relevância social que a mesma possui, com vistas à etapa do Ensino Fundamental. Convém destacar que o documento é composto por 600 páginas,

dividido em 5 partes principais, quais sejam: introdução, estrutura, etapa da educação infantil, etapa do Ensino Fundamental e etapa do Ensino Médio. Cada etapa apresenta, de forma hierárquica, competências específicas, unidades temáticas, objetos de aprendizagem e de desenvolvimento e suas respectivas habilidades enumeradas em códigos alfanuméricos.

Dessa forma, consideramos para esta pesquisa os aspectos gerais da parte introdutória do documento (p. 7 a 21), que abrange, também, as competências gerais da Educação Básica e, por fim, a parte que versa sobre o componente curricular das Ciências Humanas, particularmente as competências específicas das Ciências Humanas (p. 353 a 357), voltando-se, assim, um olhar para a educação de qualidade e para a formação na perspectiva cidadã que este documento propõe.

Convém destacar que a opção de análise por esta etapa da Educação Básica e demais partes da BNCC supradestacadas, tem relação com as limitadas produções científicas que tratam explicitamente sobre a temática. Identificamos que as pesquisas relacionadas à BNCC se concentram majoritariamente na etapa do Ensino Médio. Analisar as competências gerais da Educação Básica é indispensável para compreender as especificidades de cada área; neste caso, a área de Ciências Humanas, que abarca a formação acadêmica desta pesquisadora. Outro fator que foi levado em consideração para a definição da etapa da Educação Básica e, sucessivamente, as demais partes já mencionadas da BNCC, está ligado ao baixo índice de professores que possuem formação específica na área de Ciências Humanas. Conforme o Censo Escolar, realizado pelo INEP no ano de 2021 (BRASIL, 2021h), nos anos iniciais do Ensino Fundamental somente 70,3% dos docentes que ministram o componente de Geografia possuem curso superior em Licenciatura; já no componente de História são 71,5%. Nos anos finais do Ensino Fundamental esse número é ainda menor: Geografia 63,2% e História 67,7%. Entendemos que além da formação na área específica é necessário que se tenha a compreensão do que envolve a educação de qualidade e a perspectiva cidadã, contribuindo, assim, para um processo educativo mais qualificado.

Destacamos que a BNCC é uma política nacional curricular de caráter normativo de grande relevância investigativa, por determinar o perfil de cidadão que pretende formar e, conseqüentemente, a sociedade que se terá no futuro. Diante da grande importância que este documento possui, consideramos que mais estudos científicos são necessários e indispensáveis.

Concomitantemente serão analisados dados da educação no contexto da pandemia, disponíveis no *site* oficial da Organização Mundial da Saúde (OMS), Ministério da Saúde (MS) e Ministério da Educação (MEC). Os dados específicos relacionados à educação brasileira, como o quantitativo de alunos matriculados, a distorção idade-série, a reprovação, o abandono e aspectos relacionados à desigualdade, de acesso e de permanência, foram extraídos do *site* oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e *site* QEdu (2022).

As informações extraídas dessas plataformas, referentes à Educação Básica, compreendem os anos 2018 a 2021, ou seja, um período anterior à pandemia e período pandêmico, para a realização da análise. Os dados foram analisados e comparados com o quantitativo de alunos matriculados, distorção idade-série, taxa de repetência, aspectos relacionados à desigualdade, de acesso e de permanência, comparados com os anos ora citados, visando a relacionar e explicar porque esses dados da educação em época de pandemia têm relação com a melhora ou piora no direito à educação e na construção ou não da cidadania.

Nesse complexo investigativo os aspectos da BNCC e os dados obtidos nas plataformas oficiais do governo federal foram analisados e interpretados por meio dos critérios da técnica da Análise Textual Discursiva (ATD), apoiada, especialmente, nas obras de Moraes e Galiazzi (2006, 2016), que nos permite produzir novas compreensões sobre fatos e fenômenos analisados para a elaboração desta pesquisa. Desse modo, a “análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso.” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118). Os autores afirmam que a ATD, inserida no movimento da pesquisa qualitativa, “não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados.” (2016, p. 33).

Conforme Moraes e Galiazzi, a Análise Textual Discursiva é examinada com base na organização de quatro elementos principais:

- *Desmontagem dos textos ou processo de unitarização*: os textos são separados em unidades de significado. “Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador.” Neste “movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto.” (2006, p. 118).
- *Estabelecimento de relações ou categorização*: passa-se a fazer a articulação de significados. “Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise.” (2006, p. 118).
- *Captação do novo emergente*: “a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo.” (2016, p. 34).
- *Auto-organização do processo*: o ciclo de análise, ainda que composto de “elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto organizado do qual emergem as compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos.” (2016, p. 34). É possível perceber que a ATD ancora a construção de uma compreensão autoral realizada pelos pesquisadores. É o que os autores sustentam com a construção de um metatexto.

Desse modo, na prática da pesquisa os passos seguidos podem ser observados no Quadro 1.

Quadro 1 – Passo a passo da Análise Textual Discursiva (ATD) na prática da pesquisa

Progressão de Análise	Resultados e discussões
<p>1º Processo de unitarização</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprofundamento da leitura da BNCC e dos textos selecionados. ➤ Desmontagem e desconstrução. (leitura crítica) <p>Passos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Significação: os significados foram 	<ul style="list-style-type: none"> – Diversas posições em relação à BNCC; algumas favoráveis e outras desfavoráveis. – Com a reconstrução do contexto de elaboração da BNCC foi possível entender que o objetivo do documento não está explicitado nas palavras. – Seleção e delimitação rigorosa de documentos de artigos científicos. – <i>Corpus</i> construído essencialmente de produções textuais; fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; reescrita de cada unidade, de

<p>construídos a partir de um conjunto de textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Seleção e definição de um <i>corpus</i>. ➤ Desconstrução e unitarização. 	<p>modo que assuma um significado o mais completo possível em si mesma; atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida.</p>
<p>2º Processo de categorização</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estabelecimento de relações. 	<p>Categorias ligadas à educação de qualidade: igualdade e equidade; liberdade, autonomia e protagonismo; direito à educação e à aprendizagem; pluralismo de ideias; desenvolvimento integral e habilidades, atitudes e valores; A educação pública e a BNCC.</p> <p>Categorias ligadas à cidadania: Equidade curricular: questões coetâneas; respeito às diversidades; alteridade.</p>
<p>3º Captação do novo emergente</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Construção de metatexto analítico. 	<ul style="list-style-type: none"> – Expressa os sentidos a partir da unitarização e da categorização. – Os sentidos emergiram da relação entre as categorias, os pressupostos teóricos e o objeto de estudo.
<p>4º Auto-organização do processo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lança mão da desordem e do caos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Possibilita a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados. – A desconstrução: o movimento para o caos. – A emergência do novo. – Comunicando as compreensões emergentes. – Um processo de aprendizagem.

Fonte: Elaboração da autora com base em Moraes e Galiazzi (2016).

Dessa forma, ancoramo-nos na perspectiva da hermenêutica-dialógica como aporte para a pesquisa, que “[...] se configura como contexto de uma interpretação subjetiva singular, onde/quando os conceitos são entendidos como construções dialógicas.” (ANDREIS, 2014, p. 53). As constituições dialógicas incidem das compreensões provisórias com o processo de significação dos conhecimentos.

Essa dialogia é, assim, compreendida como constituinte: dos conceitos em si, como processo vivo, que acontece entre humanos sobre si mesmos com outros humanos em relações que constrói com o que não é humano; da inescapável relação entre os conceitos de cotidiano e espaço, aqui escolhidos como componentes centrais da arguição sobre a significação dos conhecimentos; da discussão teórica e empírica; e, também, desta elaboração escrita, como diálogo com o leitor (ANDREIS, 2014, p. 53).

Para que seja possível fazer a interpretação hermenêutica, portanto, é necessário, primeiramente, conhecer e compreender todos os fragmentos contidos na análise que será realizada. Conhecer todos os fragmentos implica, também, levar

em consideração o momento histórico dos atores envolvidos na produção do material analisado.

Dessa forma, ao analisar a BNCC, permeada pela perspectiva da ATD e da hermenêutica dialógica, podemos fazer uma articulação com teorias críticas, abrindo espaço para um entendimento mais contextualizado e aprofundado, indispensável para a análise de uma política curricular dessa magnitude. O compromisso da análise crítica recai justamente em apontar tanto as fragilidades quanto as potencialidades que este documento apresenta.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

A dissertação está organizada em cinco capítulos. Em cada capítulo, são apresentados elementos que se articulam com o conjunto da dissertação.

O primeiro capítulo é composto pela “Introdução”, quando são apresentados o tema, o problema, a justificativa, os objetivos, o percurso metodológico e a organização da pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado “Políticas educacionais e a realidade – dinâmicas e desafios em tempos de pandemia da Covid-19”, tem o propósito de compreender o que são as políticas educacionais e apresentar a fundamentação e a trajetória das principais políticas públicas educacionais após a redemocratização no Brasil (CF, LDB, PNE, BNCC), com foco no direito à educação de qualidade e na formação na perspectiva cidadã. Nesse ínterim, apresentamos a definição de qualidade e de cidadania no âmbito da educação e os desafios atuais para a educação de qualidade no contexto da pandemia, a partir de diversas multiplicidades, tanto em âmbito local quanto global. Reflete-se, nesse sentido, sobre a realidade do contexto atual de desigualdade social e de educação, a redefinição de políticas e os desafios enfrentados neste contexto. Juntos, esses elementos dão amparo a uma reflexão essencial no contexto da educação: *O que são as políticas educacionais brasileiras e qual a sua importância para o acesso à educação de qualidade e à formação cidadã no contexto coetâneo?*

O terceiro capítulo, intitulado “A educação escolar no contexto da consolidação da BNCC”, tem o propósito de entender a construção da BNCC e a sua importância como política curricular nacional, articulada com a abordagem por competências adotada por este documento. Nesse complexo, respondemos a

seguinte questão: *Como ocorreu a construção da BNCC e qual a sua importância como política curricular para a educação brasileira e da abordagem por competências na Educação Básica?*

O quarto capítulo, intitulado “A proposta da BNCC: olhares sobre o direito à educação e à cidadania”, dedica-se a analisar a perspectiva de educação de qualidade e a formação cidadã implicadas às competências na BNCC, indicando possíveis fragilidades e potencialidades em diálogo com as perspectivas de educação contemporâneas. Junto a esses elementos buscamos respostas para a seguinte questão: *Em que medida a BNCC contribui e possibilita uma educação de qualidade e a formação na perspectiva cidadã e quais os subsídios que esta oferece para uma educação emancipatória?*

Por fim, nas considerações finais apresentamos as proposições possíveis no decorrer da pesquisa, visando a contribuir para pensar em caminhos para uma educação mais igualitária, de qualidade e que contribua para a formação e o exercício da cidadania no Brasil. A educação é de qualidade quando contribui para a transformação humana, social e para o exercício pleno da cidadania.

A dissertação é finalizada elencando as referências bibliográficas consultadas para a sua confecção.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A REALIDADE – DINÂMICAS E DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Este capítulo traz um panorama do contexto das políticas educacionais brasileiras e da realidade atual diante do cenário da pandemia da Covid-19. Compõe-se de quatro blocos de temas articulados entre si: a definição de políticas educacionais no Brasil ao longo do tempo: alguns apontamentos importantes; as políticas educacionais após a redemocratização do Brasil: 1988 até os dias atuais; a noção de educação de qualidade e de cidadania; e questões atuais para a educação de qualidade no contexto coetâneo¹.

Ao encontro do conjunto da dissertação, a questão de pesquisa deste primeiro capítulo envolve responder a interrogação: O que são as políticas educacionais e qual a sua importância para o acesso à educação de qualidade e à formação cidadã no contexto coetâneo? Convém destacar que esta pesquisa se situa em um contexto histórico-social demarcado pelo período após o processo de redemocratização do Brasil, que compreende de 1988 até os dias atuais.

As políticas educacionais, fundamentadas nos princípios da democracia e da justiça social, são ferramentas fundamentais que podem contribuir para levar os sujeitos à obtenção da cidadania e, conseqüentemente, à transformação social. Há, contudo, que se considerar que nas últimas décadas algumas políticas educacionais carregam intencionalidades que direcionam para a formação de sujeitos aptos a atender os objetivos do neoliberalismo que se fazem presentes de forma implícita nas políticas. Sendo assim, esses documentos necessitam ser analisados de forma crítica, levando em consideração o real objetivo da educação.

Com efeito, ao instituir as políticas educacionais elas precisam ser analisadas cuidadosamente, levando em conta o interesse de um projeto de educação emancipatória para todos, uma vez que as leis que regulamentam as políticas, assim

¹ Massey (2008, p. 109) afirma que a coetaneidade diz respeito a uma postura de reconhecimento e respeito em situações de implicações mútuas. A pesquisadora ressalta que é um espaço imaginativo de envolvimento: fala de uma atitude. É informado por uma conceituação prática de espaço e tempo. É um ato político. Logo, entendemos que “contexto coetâneo” diz respeito aos desafios que a pandemia impôs em escala planetária e o posicionamento temporal assumido no “espaço” que nos constitui como profissional da educação. Os desafios e ações/medidas impostos pela pandemia, no contexto da educação, têm conseqüências presentes e futuras, embutidas na vida das crianças e adolescentes que não tiveram acesso ao seu direito de aprender e, conseqüentemente, na sociedade em geral. Dessa forma, coetaneamente, assume que a diversidade é, inescapavelmente, critério de respeito aos diferentes modos de ser e estar no mundo. Por isso, tem caráter eminentemente inclusivo, relacionado com a cidadania.

como as políticas que são introduzidas nas escolas, devem estar a serviço do bem comum, da democracia, da solidariedade e dos interesses dos mais diversos grupos e culturas, para que, de fato, ocorra a promoção da justiça social no país e a redução das desigualdades.

Considerando-se esses aspectos, nas próximas seções deste capítulo trazemos elementos que se articulam e contribuem para chegarmos a uma resposta ao problema ora apresentado. Na primeira seção, intitulada “A definição de políticas educacionais no Brasil ao longo do tempo: alguns apontamentos importantes”, expomos aspectos e conceitos das dinâmicas das políticas educacionais no Brasil e seus desdobramentos na escola e na sociedade. Discutir políticas educacionais implica abordar o papel do Estado na educação, bem como as interferências e os interesses que estão subjacentes nesse processo.

Na segunda seção, intitulada “As políticas educacionais após a redemocratização no Brasil: 1988 até os dias atuais”, apresentamos características das leis que regulamentam a política educacional brasileira e os principais aspectos sociopolíticos envolvidos nesse contexto. Para delimitar essa trajetória fizemos um recorte de algumas legislações, partindo da CF/88, que apresenta aspectos voltados ao direito à educação e algumas leis educacionais posteriores à Carta, consideradas importantes e fundamentais, como a LDB, o PNE e a BNCC.

Na terceira seção, intitulada “A noção de educação de qualidade e de cidadania”, é realizada uma reflexão acerca da qualidade na educação e da cidadania e como estas se configuram na indução dos currículos escolares.

Na quarta seção, intitulada “Questões atuais para a educação de qualidade no contexto coetâneo”, trazemos indagações relacionadas ao contexto da realidade atual marcado pela presença da pandemia, que impactaram e desvelaram, de forma ainda mais evidenciada, as fragilidades presentes no sistema educacional brasileiro que dificultam a efetivação do acesso à educação de qualidade para todos.

2.1 A DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL AO LONGO DO TEMPO: ALGUNS APONTAMENTOS IMPORTANTES

Começamos conceituando o termo “política” e aspectos que constituem o campo das políticas públicas educacionais brasileiras e os principais fatores que influenciam o contexto da temática no Brasil, definindo, assim, o que são as políticas educacionais e as características e aspectos que permitem entender a força e a importância das regulamentações nos diferentes âmbitos da educação.

Para dar abertura à temática aqui debatida e para propiciar um maior entendimento acerca do universo no qual ela se insere, revela-se importante dispensar um atento olhar aos termos política, política/s social/ais e política educacional, recorrendo a diferentes autores. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), a palavra “política” deriva de diversos significados presentes nas múltiplas fases históricas do Ocidente. Ao encontro do que propõem as estudiosas, destacamos que nesta pesquisa prevalece o conceito de política relacionado a Estado e sociedade.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002 p. 7) asseveram que as políticas, “em sua acepção clássica, derivam de um adjetivo originado de *pólis (politikós)*, e refere-se a tudo o que diz respeito à cidade, por conseguinte, a urbano, civil, público e social.” O termo “política” reporta-se às atividades que são atribuídas ao Estado ou dele provêm. Desse modo, a “política passa, então, a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado.”

Diante disso, o conceito de política pode ser entendido como atividade do Estado, ligado ao poder de atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar ou intervir em questões que dizem respeito ao seu próprio interesse e aos interesses do povo. Dessa forma, o “Estado é compreendido como produto da razão, ambiência social, marcado pela racionalidade única na qual o ser humano encontrará a possibilidade de viver nos termos da razão, ou seja, de acordo com a sua natureza.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 8). Em um país democrático, como o Brasil, tudo o que o Estado faz e deixa de fazer é passível de estudo, questionamento, aprofundamento, análise e pesquisa.

De acordo com Mainardes (2006, p. 52), “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção.” Nesse sentido, é preciso levar em consideração todo o

contexto que envolve a política, uma vez que os “textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”. Segundo este autor, as políticas são intervenções textuais que carregam limitações e possibilidades. Existe uma interação dialética entre as políticas globais e locais. Dessa forma, podem ser influenciadas, recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação.

As políticas públicas, provenientes do Estado, são ações que visam a mudanças e podem ser definidas como um campo do conhecimento que tem por objetivo principal “[...] “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).” (SOUZA, 2006, p. 26). A definição e execução das políticas públicas é de competência dos governos, podendo assumir quatro formatos diferentes: políticas distributivas, políticas regulatórias, políticas redistributivas e políticas constitutivas, conforme explica Souza (2006):

O Primeiro é das políticas distributivas tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos (p. 28).

As políticas públicas distributivas são criadas para beneficiar uma parcela da população, por exemplo a política de cotas. As regulatórias são políticas mais amplas que normalmente possuem formato de lei, como no caso da LDB/96, que regulamenta a educação nacional. As redistributivas são políticas universais que têm a função de redistribuir recursos que são arrecadados provenientes de impostos, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). As constitutivas estipulam competências e responsabilidades aos entes federativos. No caso da educação, as competências estão previstas no artigo 211 da CF/88, quando é delegado aos municípios a responsabilidade com o Ensino Fundamental e a Educação Infantil.

Nos Estados e no Distrito Federal a atuação prioritária é com o Ensino Fundamental e Médio. Já a União tem responsabilidade com a educação superior.

De acordo com Souza (2006, p. 28-29), “cada tipo de política pública vai encontrar diferentes formas de apoio e de rejeição e que disputas em torno de sua decisão passam por arenas diferenciadas.” São construídas seguindo um ciclo compreendido nos seguintes estágios: “definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação.” O fator analítico principal da política pública está na identificação e na correção do problema da política que se pretende instituir. Esse processo, desde a identificação do problema ao estabelecimento da política, envolve diversos fatores implícitos e explícitos de interesse de atores que podem interferir na política.

Por envolver o estudo documental focando na BNCC, a política educacional, implicada nesta dissertação, habita mais proximamente ao universo das regulatórias, mas tem, também, alcances na política constitutiva, que, por sua vez, se articula com as redistributivas. Essa trama revela a complexidade das políticas que apreendem um conjunto que resulta na política educacional brasileira.

Desse modo, entendemos que a política educacional compreende o conjunto das políticas públicas sociais representadas pelo Estado, que se destinam a assegurar o direito à educação dos cidadãos. Para Saviani (2008a, p. 7), “a política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. A materialização das políticas educacionais ocorre quando são destinadas às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, escolas e setores específicos dentro das instituições escolares.

As políticas educacionais são, portanto, “[...] um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Uma política educacional visa a assegurar a adequação entre as necessidades sociais de educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais [...]. (AKKARI, 2011, p. 12). As políticas educacionais, portanto, são as decisões e as ações tomadas pelo Estado para suprir demandas da educação para, assim, garantir e assegurar a qualidade educacional e a inclusão de todos no sistema de educação.

As políticas públicas educacionais são respostas do Estado que buscam resolver problemas visando a atender demandas da população. Para Mainardes (2018), as políticas educacionais são fragmentadas, pontuais e incompletas,

podendo ser expressas na forma de textos legais ou discursos oficiais. O autor considera que as políticas educacionais são representações do Estado para o interesse público.

De acordo com Stremel e Mainardes (2016), no Brasil os primeiros escritos especializados sobre políticas educacionais surgiram em 1930, mas somente a partir de 1960 estas ganham espaço como campo acadêmico. Este, portanto, é um campo que ainda se encontra em construção e em afirmação. Os autores afirmam, ainda, que a literatura sobre essa temática é, de modo geral, dispersa e incompleta. O campo teórico da política educacional tem suas origens nas ciências sociais e nas ciências políticas, que são responsáveis pelo estudo das estruturas e regras de convívio dos homens em sociedade.

Enquanto campo acadêmico, a política educacional passa a se constituir a partir da “[...] criação de disciplinas de política educacional, departamentos, associações, periódicos especializados, redes de pesquisa, eventos científicos específicos, linhas e grupos de pesquisa na Pós-Graduação, etc.” (STREMEL; MAINARDES, 2016, p. 130). O avanço dos estudos depende de diversos fatores, em especial do econômico e do social. Ou seja, para ampliar as pesquisas será necessário mais investimento financeiro a fim de formar pesquisadores para explorar e ampliar o universo dos estudos desta área científica, considerada fundamental para o desenvolvimento social do país.

Com efeito, no Brasil, o Poder Executivo, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), é incumbido de elaborar as políticas educacionais com base na legislação vigente, devendo garantir a toda a população brasileira educação básica, pública, gratuita, laica e de qualidade, visando ao pleno desenvolvimento dos cidadãos. Dessa forma, definidas as políticas educacionais basilares, são construídas outras definições a partir de leis, decretos e regulamentações, seja diretamente pela execução de programas em âmbito federal ou nas unidades estaduais e municipais.

Diante disso, Mainardes (2018, p. 188) afirma que a política educacional normalmente é elaborada pelo poder público, demandando conhecimento das legislações e do contexto em que a política será executada, pois trata-se de um “[...] processo complexo e que demanda alto grau de reflexividade sobre o problema ou demandas, a política, os resultados/efeitos, as consequências materiais para diferentes sujeitos e para classes sociais distintas.” O autor sustenta, ainda, que é

preciso refletir: “[...] para que esta política? Para quem foi formulada? Com quais finalidades? Com base em quais fundamentos?”

Estes questionamentos são indispensáveis em razão dos interesses que podem estar subjacentes nas políticas educacionais, dado que estas podem influenciar na formação dos sujeitos e da sociedade. Ou seja, podem auxiliar na emancipação dos sujeitos e, conseqüentemente, na evolução da sociedade quando visam a atender as reais finalidades da educação. Por outro lado, podem ser direcionadas para caminhos diversos e para formar sujeitos sem consciência crítica da realidade, preparando-os apenas para atender os objetivos neoliberais que procuram adequar a educação às necessidades voltadas ao mercado e à economia.

Nesse sentido, Pasinato e Fávero (2020) destacam que as políticas neoliberais estão presentes nas políticas educacionais, e concretizam o “*modus operandi*” do neoliberalismo nas instituições escolares. Em outras palavras, as políticas educacionais brasileiras têm sido influenciadas pelas políticas neoliberais que permeiam a economia capitalista mundial, estrategicamente usadas para a concretização dos interesses econômicos globais. Segundo os autores, essas políticas são difundidas no interior do sistema educacional como “[...] as relações mercantis de concorrência, onde a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no âmbito econômico e funcionar de forma similar ao mercado.” (PASINATO; FÁVERO, 2020, p. 904).

Conforme destaca Shiroma (2020, p. 7), as ideias, disseminadas no interior das políticas estrategicamente com uma visão de Estado ineficaz e burocrático, são disseminadas por profissionais que possuem “[...] amplo leque de relações com universidades, editoras, agências internacionais, experiência em cargos públicos e com formação de formadores, sendo esse, um aspecto crucial para a internacionalização de políticas educacionais [...]”. Conforme a autora, esses profissionais atuam como porta-vozes, criam metas, estabelecem objetivos e desenvolvem o seu papel estratégico. “Esses intelectuais participam de diversos aparelhos privados de hegemonia e, por vezes, ocupam funções voltadas à esfera jurídico-administrativa, com vistas à manutenção do grupo social hegemônico.”

Essas preocupações remetem a pensar no que apresenta Milton Santos (2000, p. 30), quando destaca “[...] que o ideal de democracia plena é substituído pela construção de uma democracia de mercado, na qual a distribuição do poder é tributária da realização dos fins últimos do próprio sistema globalitário”. Ou seja, o

sistema precisa de ações que se ajustam aos seus ideais e que estão em harmonia com os seus objetivos e estratégias.

Os movimentos neoliberais na educação não condizem com o verdadeiro objetivo da escola e entram em conflito com as ideias de grandes educadores, como Paulo Freire, que, de uma forma muito distante desse cenário, defendeu o desenvolvimento humano e a justiça social.

As políticas educacionais definidas na atualidade não são neutras e possuem interesses que interferem na formação da sociedade. Falar de política educacional, portanto, exige conhecimento do panorama histórico do Brasil, do contexto político e socioeconômico mundial contemporâneo, e acima de tudo, conhecimento da legislação que regulamenta as políticas públicas educacionais, como a CF/88, a LDB/96, o PNE/14 e a BNCC/2018. Diante disso, na seção a seguir trazemos as principais legislações que regem a educação no Brasil.

2.1.1 As políticas educacionais após a redemocratização no Brasil: 1988 até os dias atuais

Neste subitem são discutidas as principais políticas educacionais brasileiras que contribuem para o direito à educação de qualidade e à formação cidadã, após o processo de redemocratização do Brasil, período compreendido de 1988 até os dias atuais. Como marco legal, parte-se da CF/88 e dos documentos de políticas originados a partir dela: Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDB/1996 –, Plano Nacional de Educação – PNE/2014 –, e Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2018.

2.1.1.1 Constituição Federal de 1988

Inicialmente, convém destacar que todo cidadão, para ter acesso a um direito reconhecido, precisa, primeiramente, a garantia de que esse direito esteja previsto em lei nacional. A previsão legal “[...] indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e consequências.” (CURY, 2002, p. 246).

O direito à educação de qualidade, pública, gratuita e laica, no Brasil, é uma construção histórica que foi legitimada na CF/88, denominada “Constituição Cidadã”.² A Carta Magna traça, de forma objetiva, as bases da República Federativa do Brasil, ao proclamar que

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I – a soberania;

II – a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana;

IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V – o pluralismo político (BRASIL, 1988).

A CF/88, ao afirmar a “soberania” como fundamento da República Federativa do Brasil, adotou a “Carta Magna” como Lei Suprema que rege todas as demais leis nacionais. Todas as leis são submissas à Constituição e devem ser condizentes à lei maior. A “cidadania”, o segundo fundamento da República, é a condição que as pessoas atingem ao exercer seus direitos, que devem ser assegurados pelo Estado, visando à dignidade da pessoa humana. Ao “proclamar a dignidade humana”, o Estado reconhece que seus cidadãos devem ser protegidos pelo Estado, assegurando-lhes uma vida digna por meio de mecanismos legais e de valores sociais. Os “valores sociais e da livre-iniciativa” reconhecem que todo cidadão tem direito a uma existência digna, assegurando-lhes direitos e proteção inerentes ao trabalho. Por fim, por meio do “pluralismo político” é consagrado o direito ao respeito à diferença, considerando-se, ainda, que cada pessoa é única e distinta.

Juntos, esses elementos constituem o Estado Democrático de Direito, reconhecendo-se, assim, que as ações desenvolvidas pelo Estado devem ser

² Em distintas constituições já se previa alguns aspectos relacionados à educação, inclusive a Constituição Federal do Império de 1824 previa instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. O acesso, entretanto, continuou sendo restrito e um privilégio até a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assumiu Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria (HORTA, 1998).

Em 1996, por meio da EC/14 alterou o texto original para: “[...]ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria.” Em 1996, por meio da EC/14 alterou o texto original para: “[...]ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria.” Em 2009, a EC nº59 e inseriu políticas de expansão da educação básica, tornou a “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

condizentes com os preceitos da justiça e da democracia. Isso implica que o Estado não pode ser avesso aos direitos e às garantias fundamentais dos cidadãos.

A educação é uma garantia individual, de interesse público, que, na dimensão social, contribui para uma sociedade mais justa, livre, solidária e igualitária. Dessa forma, a CF/88 definiu no artigo 6º como o primeiro direito social, assim expressando: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988).

Para Carvalho (2002), os direitos sociais assumidos na CF/88 significam um avanço para a cidadania do povo brasileiro, e têm, na sua base, a justiça social, assim destacando:

Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação [...]. A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo. Em tese eles podem existir sem os direitos civis e certamente sem os direitos políticos. Podem mesmo ser usados em substituição aos direitos políticos. Mas, na ausência de direitos civis e políticos, seu conteúdo e alcance tendem a ser arbitrários. Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social (p. 10).

Dessa maneira, a educação passou a exercer um papel fundamental para a construção da cidadania, e esta é considerada indispensável para participação ativa dos sujeitos na sociedade. A educação passou a ser um pré-requisito para a expansão de outros direitos e para o exercício consciente da cidadania. Ambas são interdependentes e fundamentais para a transformação da sociedade. Carvalho (2002) explica que por meio da educação e da cidadania as pessoas tomam conhecimento dos seus direitos e são capazes de se organizar e lutar por eles. O autor destaca que “[...] a ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política.” (p. 11). Diante disso, percebemos o papel importante que a educação desempenha na sociedade e a sua importância para exercer conscientemente a cidadania.

Os direitos sociais, entretanto, devem ser assegurados pelo Estado, caracterizando-se uma obrigação de dever fazer do Estado, que tem por objetivo

principal a igualdade e a redução das desigualdades instaladas no país. A CF/88 proclamou o direito à educação no conjunto dos direitos da ordem social, destinando-se ao “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

A CF/88, artigo 193, estabelece que a ordem social tem como base o primado do trabalho e como objetivos o bem-estar e a justiça social. Ela determina, no parágrafo único, do mesmo artigo, que cabe ao Estado exercer a função de planejamento das políticas sociais, assegurada, na forma da lei, a participação da sociedade nos processos de formulação, de monitoramento, de controle e de avaliação dessas políticas que visam à redução das desigualdades (BRASIL, 1988). Diante disso, é possível afirmar que cabe ao Estado a formulação e a elaboração de políticas públicas educacionais que objetivem a formação de cidadãos conscientes, participativos, críticos, responsáveis e transformadores da sociedade.

O direito à educação faz parte do conjunto de direitos sociais, visando o pleno desenvolvimento das pessoas, inspirado no princípio da dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, Cury (2013, p. 198) destaca que “[...] este desenvolvimento da pessoa não poderia se realizar de modo pleno, especialmente na educação básica, sem o concurso de várias mediações entre as quais a gratuidade, a obrigatoriedade, o financiamento e a valorização dos docentes”, pois tais mediações “[...] concorrem para o preenchimento das finalidades da instituição escolar: o desenvolvimento efetivo e de qualidade da capacidade cognitiva, marca registrada do homem, e a incorporação de valores ligados à cidadania e aos direitos humanos.” É atribuída à educação, no entanto, a perspectiva de superação das assimetrias sociais que o país acumulou historicamente, devendo, assim, ministrar o ensino com base nos princípios previstos no artigo 206 da CF/88, dentre eles a garantia de padrão de qualidade e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

No tecido da vida social a materialização desses princípios constitui um grande desafio. “A garantia de padrão de qualidade” é assegurada com escola para todos, sem distorções idade-série, formação em idade própria, valorização dos profissionais, investimentos que asseguram infraestrutura com laboratórios, bibliotecas, tecnologias, pesquisa e extensão. Requer, ainda, que todas as crianças e jovens, independente da sua condição social e econômica, tenham assegurado o seu direito de aprender. A materialização do acesso, entretanto, não basta; é preciso

garantir a sua permanência, conforme estabelecido na CF/88, no artigo 208, inciso VII, por meio de “[...] programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”, para que, de fato, o aluno aprenda e tenha uma vida digna (BRASIL, 1988).

Diante das desigualdades que o país vem acumulando, Veiga Neto (2020, p. 11) destaca que [...] a educação escolar, em nosso país, acumula uma secular tradição de desigualdades estruturais, exclusões de toda ordem, elitismo descarado, facilitação, aligeiramento e superficialidade curricular.” Com efeito, a educação de qualidade, voltada para a formação cidadã, constitui-se um desafio com possibilidade para mudanças sociais, inclusive como meio para reduzir desigualdades historicamente existentes.

A Constituição-Cidadã, ao proclamar, no artigo 3º, os “objetivos fundamentais da República”, fez nascer a esperança de reparação dessas exclusões e de uma sociedade livre, justa, solidária e igualitária, capaz de erradicar a pobreza e a marginalização, oportunizando educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes. Esta Constituição apontou para uma sociedade sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). Apesar, entretanto, dos grandes avanços, a reparação das desigualdades não se efetivou em sua plenitude. O direito da igualdade de condições de acesso e de permanência na escola não se concretizou de forma equânime. O Estado precisa criar mecanismos por meio de políticas públicas para que as pessoas possam acessar os seus direitos e gozar de uma vida mais digna.

A igualdade, estabelecida na CF/88, constitui-se em um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, ao assim proclamar no artigo 3º:

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Diante disso, fica evidenciado que a Carta Cidadã assumiu como uma prioridade o combate à discriminação e às desigualdades que alguns grupos vêm sofrendo desde o período colonial, desejando uma sociedade mais justa e igualitária para todos, opondo-se a quaisquer formas de preconceito e discriminação.

As questões ligadas à desigualdade, preconceito e discriminação são temas que precisam ser debatidos em sala de aula, por isso é importante que estejam pressupostos nos documentos de política. As proposições, previstas na CF/88, artigo 206, inciso II, que estabelece “[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...]”, ordena que professores e alunos não podem ser constrangidos no processo de ensino e aprendizagem. Pressupõe que os professores têm a legitimidade e o compromisso de trazer para a sala de aula os problemas sociais existentes no país e no mundo e, a partir deles, proporcionar um debate crítico, reflexivo e livre com os seus alunos. Por conseguinte, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” é um direito fundamental previsto no artigo 5º da CF/88, ligado à legalidade que não admite censura (BRASIL, 1988).

A Carta Magna nomeia o Estado como agente garantidor da prestação dos serviços sociais, dentre eles a educação. Esse direito está intrinsecamente ligado “[...] à função pública do Estado na medida em que só ele pode estender universalmente a escola para todos e assim atender o conjunto dos cidadãos com imparcialidade de modo a fazer cumprir os grandes objetivos da democracia e da justiça.” (CURY, 2013, p. 202). O dever do Estado com a educação, previsto no artigo 208 da Carta Magna, será efetivado mediante a garantia de:

- I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Introduzido diante da Emenda Constitucional nº 59, de 2009);
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Desse modo, somente com a promulgação da CF/88 o Estado passou a ser formalmente responsável e garantidor da educação pública de qualidade. Dessa forma, toda pessoa, de modo individual ou coletivo, pode constranger o Estado e exigir esse direito. No período anterior à promulgação da CF/88 a educação pública

era tratada como um benefício assistencial para quem era desprovido de recursos financeiros.

Com a promulgação da CF/88, o descumprimento ou o cumprimento irregular desse dever poderá implicar responsabilidade da autoridade competente, conforme previsto no parágrafo 2º, artigo 208. “O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.” (BRASIL, 1988). A CF/88 estabeleceu, também, que compete ao Poder Público recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Além da oferta, a CF/88 fixou, no artigo 210, “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. O avanço no conceito de cidadania requer respeito a esses valores, que permitem que o ato de educar seja de democracia e de liberdade que valoriza as diferenças.

É preciso reconhecer que, após a promulgação da CF/88, o Brasil avançou muito no quesito educacional. Diante do pacto federativo previsto no artigo 212, foram destinados recursos para a educação, posto que “a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.”

Em síntese, a Carta Cidadã trouxe muitos avanços inerentes aos direitos sociais. A educação é afirmada como o primeiro dos direitos sociais. Ela assumiu claramente, no artigo 3º, inciso III, “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”; da mesma forma, “a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação básica”, uma vez que, para estas, foram estabelecidas políticas e regulamentações específicas após a promulgação da CF/88. A efetivação do direito à educação de qualidade visa a alcançar uma sociedade mais justa, na qual exista igualdade de oportunidades e melhores condições de vida para todos.

Diante do prescrito na CF/88, foi elaborada a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, que reafirmou, de forma detalhada, todos os direitos relacionados à educação previstos na CF/88, e, a partir desta, foram criadas várias

outras leis que objetivam assegurar uma educação de qualidade para todos. Este tema será abordado na próxima seção.

2.1.1.1.1 Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional de 1996

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), é considerada a principal Lei que rege a educação brasileira. Conforme Saviani (2019), no total foram editadas 39 novas leis que alteraram aspectos do texto original da LDB/96, instituída com o objetivo de organizar e estabelecer normas, metas e parâmetros que visam a aumentar a qualidade da educação.

Para Cury (2002, p. 169-170), a etimologia do termo “base” confirma a acepção de conceitos e etapas conjugadas sob um só todo. A palavra Base provém do grego e “[...] significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar.” O autor afirma que a educação básica foi assumida na LDB/96 como “[...] um novo conceito, avançado, pelo qual o olhar sobre a educação ganha uma nova significação. Segundo o autor, esta conquista é fruto do esforço e da luta de educadores que se empenharam para que determinados anseios se formalizassem em lei diante da secular negação do direito ao conhecimento a uma parcela da população.

De acordo com Saviani (2019), fixar as diretrizes da educação nacional é estabelecer os parâmetros, os princípios e os rumos que se deve imprimir à educação no país. Ao fazer isso, explicita-se a concepção de sociedade que se terá no futuro.

E ao se fazer isso estará sendo explicitada a concepção de homem, sociedade e educação através do enunciado dos primeiros títulos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional relativos aos fins da educação, ao direito, ao dever, à liberdade de educar e ao sistema de educação bem como à sua normatização e gestão (SAVIANI, 2019).

A LDB/96 assumiu, de forma detalhada, os princípios, os fins da educação e a promoção da “[...] compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade.” (SAVIANI, 2019). A Lei afirma, no artigo 1º, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no

trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A referida Lei encaminha elementos para o respeito à dignidade humana e às liberdades fundamentais inerentes às pessoas, assim como para o fortalecimento da unidade nacional, da paz e da solidariedade. Seu objetivo é proporcionar aos educandos o seu desenvolvimento integral e global e o preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho. É direcionada a capacitar os estudantes para uma convivência ativa e crítica em sociedade, conscientes dos seus direitos e deveres, reprovando qualquer forma de discriminação.

Para Ranieri e Alves (2018), a LDB/96 rompe com as rígidas prescrições de leis educacionais anteriores, posto que a mesma revê a posição do Estado diante da educação, em especial questões ligadas ao regime de colaboração entre os entes federados, conforme esclarecem as autoras:

[...] descentralização e controle das atividades, financiamento da educação pública, competências normativas e executivas nos diversos sistemas de ensino, regime jurídico das instituições públicas e sua autonomia frente aos governos mantenedores, dentre outros (p. 15).

Diante da promulgação da LDB/96, a educação foi incorporada como um direito que tem por finalidade “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 1996). Para sua efetivação, a Lei estipulou “[...] princípios e diretrizes nacionais, definiu metas, vinculou recursos para a educação obrigatória e estabeleceu mecanismos de financiamento.” (RANIERI; ALVES, 2018, p. 15).

A LDB/96, apoiada na CF/88, passou a reconhecer diversos direitos específicos que, conforme Cury (2016, p.12), “[...] são direitos relacionados às diferenças, às fases da vida, às pessoas com deficiência, às populações indígenas e negras, entre outros.” Convém destacar que, diante dessas diferenças, houve a necessidade da elaboração de leis para além da LDB/96, que visam à inclusão de todos no sistema educacional.

A LDB/96, no artigo 1º, parágrafo 2º, estabelece que “[...] a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL, 1996). A preparação para o mundo do trabalho é fundamental e direciona para a cidadania. Cada vez mais, todavia, os conhecimentos escolares estão sendo orientados no

sentido de distanciar as necessidades humanas reais por um saber supérfluo e imediato (PINA; GAMA, 2020).

No artigo 3º da LDB/96 foram reafirmados os princípios que visam a assegurar uma educação de qualidade, nos quais o ensino deverá ser ministrado, assim estabelecendo:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial;
- XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;
- XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (BRASIL, 1996).

A **“igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”** – essa igualdade de acesso e a possibilidade de permanecer são possíveis a partir de políticas públicas que garantam a qualidade de estrutura, processos que atendam às diferenças e às distintas populações e que convirja para a construção da cidadania, tornando possível a participação consciente dos sujeitos desde o ingresso dos alunos no contexto da escola. A educação escolar precisa atravessar os muros escolares e atuar no âmbito da inclusão social dos alunos que enfrentam barreiras para a efetivação desse direito. A permanência dos alunos pobres nas instituições escolares têm sido um desafio, em especial no Ensino Médio, quando os alunos evadem, na sua maioria, para auxiliar no sustento da família.

A **“liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”**, reconhece que o professor é livre para utilizar diferentes métodos pedagógicos e valorizar os conhecimentos culturais que fazem parte da convivência cotidiana. Este princípio expressa, portanto, que o currículo não pode ser rígido e engessado, mas, sim, aberto e flexível, adequado às realidades da comunidade.

O **“pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”** oferece abertura ao professor para usar ideias diversificadas da sociedade e de diferentes teóricos da educação. O professor tem o compromisso de garantir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, utilizando-o para melhorar/colaborar nas diferentes vivências. Indica, também, que a escola deve valorizar os diferentes pontos de vista, levando em consideração que cada um possui uma realidade e concepção diferentes do mundo.

O **“respeito à liberdade e apreço à tolerância”** – além do respeito mútuo na prática do ato de ensinar/aprender, deve haver respeito e tolerância às ideias divergentes que cada um possui. Este princípio relaciona-se com o respeito à diversidade, ou seja, com as diversas formas e maneiras que cada um possui de expressar seus pensamentos, suas crenças e seu modo de viver em sociedade. Este princípio contempla o disposto no artigo 33, que prevê normas sobre administração do ensino religioso nas escolas.

A **“coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”** divide as instituições em públicas e privadas, e ambas devem funcionar de acordo com as leis e normas vigentes no país. A LDB/96, no artigo 19, classifica as instituições de ensino nas seguintes categorias administrativas:

- I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
- II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado;
- III – comunitárias, na forma da lei (BRASIL, 1996).

As instituições privadas e comunitárias podem qualificar-se como “[...] confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas.” Também podem ser “[...] certificadas como filantrópicas, na forma da lei.” (BRASIL, 1996). Todas as instituições (públicas, privadas e comunitárias) têm a natureza em comum e a função social e socializadora dos conhecimentos para a condição de cidadão.

A **“gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”** – pressupõe-se promover educação de qualidade para todos mediante serviço público oferecido pelo Estado em regime de colaboração entre os entes federativos. A LDB/96, no artigo 8º, estabelece que “[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de

ensino (BRASIL, 1996). A União incumbir-se-á de legislar, entre outras, sobre normas gerais da educação e dos cursos superiores e da Pós-Graduação. Ao Estado cabe, entre outros, “[...] assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem [...]” (BRASIL, 1996, artigo 10). Os municípios encarregar-se-ão, entre outros, de “[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência [...]” (BRASIL, 1996, artigo 11).

A “**valorização do profissional da educação escolar**” foi detalhada no artigo 67 da LDB/96, estabelecendo que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes garantias e direitos que valorizam os profissionais, reservando-lhes um período para estudos, avaliação e planejamento, incluídos na sua carga horária de trabalho. A LDB/96 considera que oferecer boas condições de trabalho aos professores pressupõe ser essencial para uma educação de qualidade.

A “**gestão democrática do ensino público**” está especificada na LDB/96, no artigo 14, que prevê:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A gestão democrática propõe a participação de toda a comunidade escolar nas decisões e propostas da escola, cada qual exercendo sua função com excelência, para, assim, garantir um “padrão de qualidade” e uma escola cidadã.

A “**valorização das experiências extraescolares**” visa a proporcionar uma educação que valoriza as vivências e experiências de diferentes culturas, conforme disposto no artigo 78 da LDB/96 e Lei 14.191 de 2021, artigo 78-A, que prevê que é preciso “[...] proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura”, garantindo o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos (BRASIL, 2021j).

A “**vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais**” está de acordo com os princípios e fins da educação, ao proclamar que essa visa o “[...] preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” A vinculação do ensino ao trabalho e às práticas sociais tem por objetivo formar cidadãos capacitados e conscientes, preparados para lidar com a cientificidade e a tecnologia.

A “**consideração com a diversidade étnico-racial**” – este princípio propõe a valorização das diversidades culturais existentes em nosso país. Compreender a diversidade étnico-racial é indispensável para a superação das desigualdades e preconceitos que existem na nossa sociedade e na escola. A LDB/96 estabeleceu, no artigo 26, que as escolas precisam levar em consideração o que apresenta a Base Nacional Comum, contemplando os currículos com as diversidades e as características de cada lugar.

A “**garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida**” é um direito que assegura educação para as pessoas por toda a vida, independentemente da idade e da profissão que exercem. Este princípio foi incluído na LDB/96 por meio da Lei nº 13.632/2018, que dispõe sobre a educação de jovens e adultos. Esta destina-se a todos que não conseguiram cursar o Ensino Fundamental e Médio em idade própria.

É importante destacar que no ano de 2021 foi incluído, por intermédio da Lei nº 14.191, de 2021, no inciso XIV, o princípio que estabelece “**respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.**” (BRASIL, 2021j). Diante disso, o artigo 60-A, da LDB/96, estabelece parâmetros para o oferecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e que os estudantes sejam incluídos no sistema de ensino e tenham uma formação emancipatória e cidadã.

A LDB/96 (BRASIL, 1996), a partir da Lei 12.796 (BRASIL, 2013b), de 2013, menciona, no artigo 4º: “[...] I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]”. Isso garante o “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria.” (BRASIL, 1996). Para Cury (2002, p. 170-171), diante dessa disposição a educação básica tornou-se um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. “E tal o é por ser indispensável, como

direito social, a participação ativa e crítica do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática.”

A LDB/96 estabelece que a educação escolar é composta pela “I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior.” (BRASIL, 1996). Conforme dispõe o artigo 27, os conteúdos da Educação Básica observarão as seguintes diretrizes:

- I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III – orientação para o trabalho;
- IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (BRASIL, 1996).

Diante disso, a Educação Básica deve ser fundamentada em valores voltados ao interesse social, aos direitos e deveres que cada cidadão possui e em preceitos que visam o bem comum e a democracia. Além disso, é preciso levar em consideração as condições de escolaridade dos alunos em cada escola.

Em síntese, a LDB/96 amplia as definições apresentadas inicialmente na CF/88 para a educação. Ela traz, de forma detalhada e normatizada, o direito à educação e expressa caminhos para a sua efetivação.

Diante do disposto na LDB/96, a educação é fundamental para o desenvolvimento das pessoas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da nação. Ela é indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. Ao afirmar-se que a finalidade da educação é o exercício da cidadania, pressupõem-se uma formação emancipatória que prepare os alunos para exercer plenamente os seus direitos civis, políticos e sociais. Ou seja, um sujeito capaz de ter uma visão crítica do mundo e da sociedade, de auxiliar na transformação da sociedade, de atuar diante das desigualdades e de intervir nas injustiças.

Deste modo, é possível afirmar que a promulgação da LDB/96 trouxe grandes avanços para a educação, estabeleceu princípios e diretrizes para a educação nacional, criou metas por meio do Plano Nacional de Educação, definiu que os

currículos da Educação Básica devem ter uma base nacional comum³, destinou recursos e criou mecanismos de financiamento.

A LDB/96, no artigo 87, levou em conta as discriminações e as desigualdades educacionais e instituiu a Década da Educação. “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.” (BRASIL, 1996). A Lei determinou, no parágrafo 1º, que a União, no prazo de um ano a partir da publicação da LDB/96, [...] encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.” (BRASIL, 1996). Assim sendo, foi criado o Plano Nacional da Educação. O PNE é o tema da próxima seção.

2.1.1.1.2 Plano Nacional de Educação (PNE)

Inicialmente convém destacar que a ideia de um PNE começou a ganhar forças em 1932 durante o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Na ocasião foram elaboradas algumas diretrizes fundamentais de reconstrução educacional no país, culminando, assim, no estabelecido na Carta de 1934: artigo 150, que atribuiu à União a competência para fixar o PNE, e, o artigo 152, com a criação de um Conselho Nacional de Educação (CNE) com a atribuição principal de elaboração de um PNE (SAVIANI, 2018).

Assim sendo, em maio de 1937 o CNE entregou o documento com 504 artigos, não sendo aprovado pela Câmara dos Deputados, caindo, dessa forma, no esquecimento (SAVIANI, 2018). Vale lembrar que algumas reformas parciais foram traduzidas em leis orgânicas no lugar do PNE. Desse modo, a ideia do plano ganhou espaço somente na LDB/61. Com o golpe militar de 1964, entretanto, a ideia de elaboração de um Plano foi novamente omitida. Os diálogos para a criação de um Plano foram retomados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos na década de 90 do século 20.

Com isso, a ideia de Plano ganhou destaque na Constituição Federal de 1934, e no debate da educação por uns quatro anos seguintes, mas, depois, ganhou invisibilidade, só voltando ao destaque na primeira LDB

³ 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).

4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961. Mas, em 1964 após o golpe militar, passou novamente a ser esquecido. Ressurgindo na década de 90, por meio da “Declaração Mundial sobre Educação para todos”, a ponto de se criar (em 1993) o Plano Decenal de Educação para todos. Embora este plano, na prática, não saiu do papel. Assim, somente em 1996, na segunda LDB (9394/96), renasce o debate sobre o PNE, o que em 9 de janeiro de 2001, foi aprovada a Lei nº 10.172, que institui o Plano nacional de Educação, com nova vigência de dez anos. Este também serviu de mera carta de intenção, chegando inclusive, a ser vetado pelo então presidente FHC (SAVIANI, 2018, p. 6).

Valente e Romano (2002, p. 97) destacam que a aprovação de um Plano para a educação surgiu da pressão social produzida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública:

As inúmeras entidades ali presentes forçaram o governo a se mover ao darem entrada, na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, no Plano Nacional de Educação, elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS). O plano, conhecido como PNE da Sociedade Brasileira, consubstanciou-se no Projeto de Lei nº 4.155/98, encabeçado pelo deputado Ivan Valente e subscrito por mais de 70 parlamentares e todos os líderes dos partidos de oposição da Câmara dos Deputados.

O governo Fernando Henrique Cardoso, em 11 de fevereiro de 1998, entretanto, encaminhou à Câmara outra proposta de PNE que tramitou como anexo à proposta do PNE da Sociedade Brasileira. “De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade.” De outro, um plano que “expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo.” (VALENTE, ROMANO, 2002 p.98). Ou seja, tramitaram duas propostas de PNE com objetivos distintos que expressaram perspectivas opostas de política educacional.

De acordo com Valente e Romano (2002 p. 98), a proposta do PNE da Sociedade Brasileira contemplava “[...] o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para universalizar a educação básica.” Já a proposta do PNE do governo era voltada à centralização e à permanência da atual política educacional. Assim, a Lei nº 10.172/2001 foi fundamentada na política educacional defendida pelo Banco Mundial e com características neoliberais, conforme destacam Valente e Romano (2002, p. 99): “O texto assume, como fio condutor, o conhecido e esperto modo de legislar das elites: no que interessa aos ‘de cima’ (no caso, a política do governo) temos uma lei

com comandos precisos, num estilo criterioso, detalhista e, regra geral, autoaplicável.”

Em síntese, o Plano aprovado não era condizente com as propostas almeçadas pela sociedade para desenvolver a educação de qualidade para todos. O Plano apresentou diversas lacunas e ambiguidades, além de possuir um grande distanciamento entre a proposta em detrimento àquilo que o país precisava. Nesse sentido, observa-se que o artigo 214, anterior à Emenda Constitucional 59/2009, previa que:

[...] a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

Diante disso, Valente e Romano (2002) destacam que o plano não fez referência quanto ao previsto no inciso I: “erradicação do analfabetismo”. No inciso II, “universalizar o atendimento escolar”, o plano apenas propôs elevar, de modo global, o grau de escolaridade da população. Em relação ao inciso III, “melhorar a qualidade do ensino”, o plano previu a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis.

Somente dois anos após a vigência do Plano 2001-2011 foi aprovado o novo Plano para o período 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a). A sua elaboração levou em consideração as desigualdades educacionais, a necessidade de ampliação do acesso e permanência nas escolas, a baixa qualidade do aprendizado dos alunos, a falta de valorização dos profissionais da educação e questões relacionadas ao financiamento e à gestão democrática, entre outras. A sua aprovação significou um avanço para as políticas públicas educacionais, pois define compromissos de colaboração entre entes federados e instituições de ensino, para, assim, de forma conjunta, avançar na qualidade da educação brasileira. Essa ação se faz necessária “[...] sob pena de aprofundar desigualdades regionais em vez de superá-las. Além disso, a realização de uma meta é requisito para a efetivação das demais e do Plano como um todo” (BRASIL, 2015a, p. 14). O objetivo do Plano é articular políticas públicas eficazes, equitativas e democráticas diante dessas problemáticas, capazes de superar os desafios que

impedem uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, a Lei que regulamenta o PNE determina que o Plano se “[...] caracteriza como uma política pública articuladora das diversas políticas educacionais, orientando-se pela busca da unidade na diversidade de políticas” (BRASIL, 2015a, p. 13).

A referida Lei apresenta as 20 metas e elenca, logo em seguida, as estratégias para alcançar estas metas. “As metas podem ser definidas como as demarcações concretas do que se espera alcançar em cada dimensão da educação brasileira” (BRASIL, 2014a, p. 12). Desse modo, as metas dizem respeito às principais questões que precisam ser melhoradas e que necessitam de atenção especial de todos: governo, gestores, educadores e sociedade, mas, principalmente, que requerem a atuação do Estado por meio dos recursos a serem despendidos para sua execução.

Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é atribuída a competência de monitorar, subsidiar e avaliar o previsto no Plano, respaldado no Decreto nº 6.317/2007, que atribui ao órgão a competência de “planejar, coordenar e subsidiar o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais, em articulação com o Ministério da Educação” (BRASIL, 2007).

A Lei nº 13.005/2014, artigo 5º, estabelece que o monitoramento do cumprimento das metas será realizado por meio de avaliações periódicas, com divulgação dos resultados, proposição de novas políticas públicas que visam a assegurar a execução das estratégias e o cumprimento das metas, bem como propor a revisão de investimento para atingi-las. É de responsabilidade do INEP publicar, a cada dois anos, os resultados das avaliações para o acompanhamento da evolução daquilo que foi proposto (BRASIL, 2014a).

As metas estabelecidas no Plano direcionam os entes federativos e a sociedade civil a seguir o previsto no artigo 214 da CF/88, promovendo, assim, o direito à educação para todos e a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas instituições escolares. Atingir as metas pressupõe adequar o ensino para que todos tenham condições favoráveis de ingressar e concluir, na idade certa, todos os níveis de ensino, com garantia de uma aprendizagem significativa e emancipatória.

Com efeito, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016d) – apelidada de PEC do “fim do mundo” – congelou o aumento dos recursos públicos por 20 anos. Nesse sentido, Oliveira e Silva (2018, p. 263) demonstram que a diminuição dos recursos para a área da Educação torna inviável atingir as metas

do PNE. “Está implícita a afirmação de que os recursos existem e são mal geridos; discurso repetido, não condizente com a realidade [...]. Por outro lado, ao passo que são cortados investimentos em educação, aumentou-se o orçamento para militares⁴ e o fundo eleitoral⁵, contradizendo a ideia de que não existem recursos para investimentos.

A EC 95/16 (BRASIL, 2016d) compromete não somente as metas do PNE vigente hoje, mas também as futuras vigências entre 2025-2035, posto que o teto é de 20 anos, ou seja, até 2036. Com a pandemia da Covid-19 a crise econômica intensificou-se no país e acabou diminuindo esses valores, porque eles reduzem à medida que a arrecadação se reduz.

A consequência da redução de investimentos na educação acaba refletindo na qualidade do ensino e, sucessivamente, em aspectos estruturais, físicos, profissionais, salariais, de fragilização da carreira e da qualidade da educação, desestimulando professores e alunos, gerando ainda, repetências e evasões maiores. Esses fatores sobrecarregam todo o sistema educacional. Logo, a carência de investimentos numa área importante, como a educação, acaba afetando o desenvolvimento de todos os setores do país.

Evoluir na educação e atingir as metas do PNE significa avançar nos sonhos de muitas crianças e jovens que ainda não têm a oportunidade de frequentar uma escola, e que, por motivos diversos, são impedidos de acessar o seu direito de aprender. É preciso investir em políticas educacionais inclusivas que visam o direito de acesso ao ensino público de qualidade, à permanência e à evolução nos estudos, com investimento em cultura, ciência e tecnologia, quando todos os alunos têm o direito de acesso a conteúdos emancipatórios e de qualidade.

Oferecer condições para uma educação de qualidade a todos, conforme previsto na CF/88, LDB/96 e PNE 2014-2024, implica, também, garantir conteúdos e aprendizagens emancipatórios para que os alunos possam ter um desenvolvimento integral. A BNCC será tema da próxima seção.

⁴ Dados da transparência mostram salários de até R\$ 1 milhão pagos a militares em 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/dados-da-transparencia-mostram-salarios-de-ate-r-1-milhao-pagos-a-militares-em-2020/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

⁵ De acordo com a revista Veja, publicada em 8 de abril de 2022, “num jogo combinado com o governo, o Congresso estabeleceu para este ano um fundo de 4,9 bilhões de reais dentro do orçamento federal para financiar atividades de campanha dos candidatos e de seus partidos.” Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/jose-casado/partidos-querem-aumentar-fundo-eleitoral-que-ja-subiu-190/><https://veja.abril.com.br/coluna/jose-casado/partidos-querem-aumentar-fundo-eleitoral-que-ja-subiu-190/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

2.1.1.1.3 Base Nacional Comum Curricular

Inicialmente, convém destacar que esta seção se dedica a apresentar a BNCC/2018 como documento integrante das principais políticas que regem a educação brasileira. Pelo fato de ser objeto principal desta pesquisa, entretanto, a mesma será analisada de maneira aprofundada nos próximos capítulos deste estudo.

A criação de uma Base Nacional Comum Curricular está prevista na CF/88, artigo 210, que determina a criação de conteúdos mínimos e formação básica comum. A LDB/96, artigo 26, prevê uma base nacional comum para a Educação Básica, que deve 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.” (BRASIL, 1996).

O PNE de 2014-2024 também estabelece, em suas metas, “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, “diretrizes pedagógicas” para a Educação Básica e uma Base Nacional Comum para os currículos (metas 2, 3 e 7).

Dessa forma, entre 17 e 19 de junho de 2015 foi realizado o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, que reuniu especialistas e assessores para a elaboração preliminar do documento. A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015 e foi colocada em discussão de 2 a 15 de dezembro de 2015. A segunda versão foi disponibilizada em 3 de maio de 2016 e debatida em seminários estaduais que aconteceram entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016. Após os ajustes, em abril de 2017, foi disponibilizada a terceira versão, homologada em 20 de dezembro de 2017, relacionada ao Ensino Infantil e Ensino Fundamental. Em 2 de abril de 2018 foi disponibilizada a terceira versão, com a etapa do Ensino Médio, homologada em 14 de dezembro de 2018⁶.

A BNCC/2018 é um documento de referência nacional, de caráter normativo, que define as aprendizagens a serem oferecidas ao longo da Educação Básica pelas redes escolares dos municípios, Estados e do Distrito Federal (BRASIL, 2018a). Além de servir como instrumento de orientação para a elaboração dos currículos, seu escopo também é contribuir na elaboração das propostas

⁶ Informações referente ao histórico da BNCC foram consultadas no *site* do MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 23 fev. 2022.

pedagógicas das instituições escolares para o alinhamento de outras políticas e ações, formação de professores e outras questões que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira (BRASIL, 2018a).

As aprendizagens essenciais, estabelecidas na BNCC/2018, [...] devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (BRASIL, 2018a, p. 8). Assim sendo, o documento apoia-se nos fundamentos da competência e da formação integral.

Dessa forma, o documento propõe trabalhar o aluno integralmente, estimulando todas as dimensões da vida, incluindo aspectos afetivos, emocionais e cognitivos mediante uma postura metodológica ativa e dinâmica. A integralidade prevista na BNCC/2018, no entanto, não se refere ao uso do tempo, mas, sim, ao compromisso de atingir o aluno no seu conjunto por meio da abordagem por competências e habilidades.

Entendemos que a BNCC precisa contribuir para a construção de sujeitos humanizados para a vida em sociedade. Esses apontamentos remetem à reflexão acerca da educação de qualidade e da cidadania, temas abordados na sequência.

2.1.2 A noção de educação de qualidade e de cidadania

Discutir a qualidade⁷ educacional requer levar em consideração diversas questões que remetem “[...] à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras.” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202). Além disso, envolve, também, questões relacionadas à infraestrutura das escolas, currículo, formação docente, gestão e no que se refere à saúde dos profissionais e condições de trabalho.

⁷ De acordo com Oliveira e Araújo (2005, p. 6), no Brasil, a “qualidade de ensino” foi percebida ao longo do processo histórico a partir de três formas distintas: “Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.”

Para Gadotti (2013, p. 6), falar de qualidade na educação “[...] implica saber de que educação estamos falando, já que não existe uma só concepção de educação.”⁸ Assim como este autor, entendemos que a educação é um direito humano voltado para a emancipação dos sujeitos e para o desenvolvimento de uma consciência cidadã, conforme defende, também, Paulo Freire.

Com base em Gadotti (2013, p. 6), não concordamos com “[...] aqueles que veem a educação apenas como um investimento econômico e defendem a qualidade em função apenas dos ‘resultados’ econômicos do investimento em educação.” Compactuamos da visão do autor por entendermos que uma educação estruturada na competitividade e no consumismo, direcionado para a produtividade, metas e resultados quantificáveis, não contribui para o desenvolvimento das capacidades intelectuais das pessoas e compromete a formação de um cidadão pleno⁹.

Se queremos e defendemos uma educação emancipadora, voltada para a consciência cidadã, é preciso defender um modelo de qualidade educacional que tem suas práticas direcionadas para um mundo mais humano, justo e igualitário. Da mesma forma, se almejamos um mundo diferente, mais equilibrado, é necessário, também, uma educação que visa a “[...] educar para cuidar do planeta em que vivemos de forma sustentável, temos, então de falar não simplesmente de qualidade de educação, mas, como prefiro chamar, de qualidade sociocultural e socioambiental da educação.” (GADOTTI, 2013, p. 7).

Diante disso, é possível afirmar que “qualidade em educação” é um “[...] conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico.” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203). Independentemente do tempo e do espaço, a qualidade em educação sempre precisa estar articulada com a transformação humana e social.

⁸ De acordo com Gadotti (2013, p. 6), a concepção de educação pode ser emancipadora como direito humano e a educação de qualidade apoia todos os direitos humanos. Ou uma concepção de educação vista como um investimento econômico, que defende a qualidade em razão apenas dos “resultados” econômicos.

⁹ A educação de qualidade é o principal meio que os sujeitos dispõem para alcançar a cidadania plena. Conseguem exercer conscientemente seus direitos civis, políticos e sociais. A cidadania está intimamente relacionada com a democracia, sendo esta expressão concreta da condição de participação dos sujeitos na transformação social e na atuação para que os direitos não sejam violados.

A qualidade na educação “[...] é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um conhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis [...]”. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205). Qualidade em educação envolve dimensões amplas e complexas que vão muito além das necessidades básicas para manter uma escola funcionando; inclui múltiplos fatores que interferem nos resultados educativos, conforme destacam Dourado e Oliveira (2009):

[...] a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (p. 205).

Logo, para assegurar a qualidade, a educação deve ser assumida como uma prioridade, adotada como uma política pública de Estado, assegurada a todos, com expansão de recursos, capacitação de professores, gestão democrática, investimento em ciência, pesquisa e tecnologia, entre outros. Qualidade da educação, portanto, é um “[...] conceito polissêmico e multifatorial, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática.” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207).

As questões extraescolares dizem respeito às obrigações do Estado e ao espaço social. A obrigação do Estado é a criação de políticas públicas eficazes que visam a assegurar a qualidade do ensino, o acesso e a permanência, por meio de programas, materiais, recursos tecnológicos e segurança. O espaço social diz respeito à dimensão socioeconômica, à cultura e ao “[...] estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde etc.” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 208).

O direito à educação de qualidade está expresso na CF/88, em seu artigo 206, inciso VII, que prevê que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VII – garantia de padrão de qualidade.” (BRASIL, 1988). A educação de qualidade é um direito assegurado no ordenamento jurídico brasileiro, assim como em vários Tratados Internacionais relacionados a direitos humanos.

A Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020h), alterou a CF/88 introduzindo o parágrafo 7º, que define o padrão mínimo de qualidade estabelecido no parágrafo 1º do artigo 211, que “[...] considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar [...]” (BRASIL, 1988). Esta alteração foi estabelecida nos termos do parágrafo único do artigo 23 da CF/88, que dispõem que as “Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, a Lei nº 14.333, de 2022, que alterou a LDB/96, no inciso IX determina:

[...] padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (BRASIL, 2022a).

A LDB/96 explicita o termo “qualidade” 11 vezes em seu texto. Elencamos alguns artigos da LDB/96 que possuem em sua redação o termo “qualidade”. Ao proclamar o artigo 2º, que trata dos princípios e fins da educação, destaca no inciso “IX – garantia de padrão de qualidade”. (BRASIL, 1996). No artigo 4º, que trata do dever do Estado com educação escolar pública, expressa no inciso X que a educação será oferecida mediante “padrões mínimos de qualidade de ensino [...]” (BRASIL, 1996). O artigo 74 determina que os entes federativos estabelecerão “[...] 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).

Assim, constatamos que o termo qualidade aparece no texto precedido de adjetivos, seja como “[...] padrão de qualidade, padrão mínimo de qualidade, avaliação de qualidade, melhoria da qualidade, aprimoramento da qualidade e ensino de qualidade.” (CURY, 2014, p. 1.059). Como observa-se, a LDB/96 menciona, de forma ampla, esse direito. Oferecer esse direito é dever do Estado, pois este recebe recursos da sociedade para agir.

Gadotti (2013, p. 2) afirma, no entanto, que no Brasil poucos têm acesso à uma educação de qualidade. “Precisamos construir uma “nova qualidade”, como dizia Paulo Freire, que consiga acolher a todos e a todas.” Todos têm, portanto, o direito a uma educação de qualidade para transformar a vida para melhor e formar-se para o exercício da cidadania.

Afinal, todavia, o que é cidadania? Para Pinsky e Pinsky (2005, p. 9), a cidadania não deriva de um conceito fechado, pois ela muda de acordo com o tempo e o lugar. No Brasil, “ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar do destino da sociedade, votar e ser votado, ter direitos políticos.” Conforme os autores, entretanto, os direitos civis e políticos não são capazes de assegurar a democracia sem os direitos sociais, como o direito à educação, ao salário justo, o acesso ao sistema de saúde, à moradia, à uma velhice tranquila. Destacam, ainda, que, para uma cidadania plena, é preciso que as pessoas tenham acesso aos direitos civis, políticos e sociais. Exercer a cidadania implica passar por um processo educacional para alcançar a capacidade de usufruir dos direitos civis, políticos e sociais, tornando-se, assim, um agente consciente, participativo e ativo na transformação da sociedade.

Para Cury (2008, p. 272), a cidadania “[...] é a capacidade que os sujeitos têm em poder participar das decisões de uma sociedade nacional e poder também alargar este poder.” Para tanto, será necessário fundamentar as políticas públicas de educação em princípios que visam à promoção humana e à consciência cidadã. Assegurar esse direito em um país como o Brasil, com tantas desigualdades sociais, implica investir em políticas sociais, em especial na escola pública gratuita, para que toda a população tenha acesso a esse direito, em especial os mais pobres e excluídos da sociedade.

Ao encontro dessas questões, Copatti e Andreis (2020, p. 87) destacam que a

[...] cidadania é um processo vivo, dinâmico, e somente avança na medida em que se põe em visibilidade os distintos sujeitos que compõe a sociedade, muitos deles à margem, invisibilizados, considerados cidadãos apenas sob o aspecto de votantes.

Com efeito, compete ao Estado a introdução de políticas públicas que asseguram a promoção e a efetivação da cidadania.

Logo, a “cidadania” precisa ser posta como pano de fundo nas políticas educacionais e possuir espaço nos debates, fortalecendo, assim, a democracia, conforme asseveram Copatti e Andreis (2020):

Diante de um contexto em que a educação em seu caráter público tem sido ameaçada no Brasil, tem-se no debate sobre cidadania a possibilidade de alimentar e fortalecer a democracia. No contexto das políticas públicas de educação, a cidadania precisa ter espaço no debate tanto no que concerne aos documentos norteadores, quanto reverberar efetivamente nas propostas dos livros didáticos e na educação pública que se propõe nas instituições escolares (p. 87).

Atingir esse propósito implica, necessariamente, contemplar aprendizagens que direcionam para a justiça, para a democracia e para o desenvolvimento de uma consciência cidadã. Diante do regime democrático, baseado na soberania popular, a escola surge como o “[...] grande instrumento de construção da ordem democrática difundindo-se a ideia da ‘escola redentora da humanidade’ sob cuja égide desencadeia-se a campanha pela escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica [...]” (SAVIANI, 2017, p. 654). O autor destaca, ainda, que a escola passou a assumir uma função política e um instrumento para transformar os súditos em cidadãos e a via efetiva para instituir a democracia.

Para Saviani (2017, p. 654), a escola democrática tem relação direta com a cidadania, “[...] sendo entendida como a instituição que forma cidadãos ou, como consta da legislação, que prepara para o exercício consciente da cidadania.” Uma escola voltada para a formação cidadã é aquela que estrutura as aprendizagens em conteúdos e práticas que promovem a autonomia, a reflexividade e a consciência crítica para a atuação transformadora da sociedade. Para este autor, ser cidadão é ser um sujeito consciente dos seus direitos e deveres na sociedade.

O termo cidadania deriva de cidade, originando-se na “polis” grega e na “*civitas*” romana e remete para o espaço público e sua administração. Assim como da palavra grega “polis” derivou “política”, da palavra latina “*civitas*” derivou “cidadania” cujo significado é, literalmente, governo da cidade e, por extensão, governo da sociedade. Ser cidadão é, então, ser capaz de governar ou de eleger os governantes e controlá-los. É ser sujeito de direitos e deveres, pois, como membro da sociedade cada indivíduo tem não apenas o direito, mas também o dever de participar de sua organização e de sua direção (p. 654).

Conforme Saviani (2017), ser cidadão é ser sujeito de direitos e deveres. É, portanto, participar de forma consciente e responsável da sociedade, zelando pela

democracia, pelos seus direitos e pelos direitos dos outros. Na interpretação de Pinsky e Pinsky (2005, p. 9), a democracia não é assegurada sem os direitos sociais, pois “[...] os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila.”

Em síntese, a democracia tem ligação direta com a cidadania e a escola é vista como o lugar que prepara para o exercício consciente desse direito. A escola assume um papel essencial na emancipação dos sujeitos por meio das aprendizagens, que visam à promoção do desenvolvimento completo dos alunos. Para se tornar um cidadão pleno é preciso desenvolver habilidades e potencialidades indispensáveis para a convivência e atuação na sociedade contemporânea. Um cidadão pleno é capaz de intervir nas mais diversas situações e espaços, seja na ordem social, política ou econômica; acima de tudo é ser autor da sua própria história e consciente da sua participação social.

Apesar dos inúmeros problemas enfrentados pela educação escolar, ela continua sendo o principal meio que a população dispõe para alcançar a cidadania. Convém destacar que, com o cenário da pandemia, a educação de qualidade e a formação cidadã ficaram ainda mais comprometidas diante dos inúmeros problemas enfrentados pela educação. Quem já não tinha garantido o seu direito à educação de qualidade, pode ter ficado ainda mais distante desse. Essa temática é analisada na sequência.

2.2 QUESTÕES ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO CONTEXTO COETÂNEO

Conforme destaca Massey (2008), coetâneo diz respeito ao contexto contemporâneo. Esta noção, porém, abriga um sentido que agrega e assume o aspecto da pluralidade ou da diversidade de sujeitos e de lugares. Compreende, ainda, o respeito às singularidades que lhes são constitutivas, e as reconhece como determinantes da atualidade ou contemporaneidade espacial geográfica. Esse aspecto relacionado às especificidades, nesta pesquisa, compõe a ratificação da força de considerar essas multiplicidades na circunstância de pandemia.

É sabido que no início do ano de 2020 o mundo passou a ser assolado com um vírus letal que se disseminou de forma descontrolada em todo planeta: o coronavírus, causador da Covid-19. Conforme o Ministério da Saúde, o coronavírus é um agente altamente contagioso, caracterizado por uma “infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.” (BRASIL, 2020a). Este vírus, que se alastrou por todo o globo terrestre, não é somente um desafio para a ciência, mas para a saúde mental de todas as pessoas que habitam o Planeta Terra.

A Covid-19, causada pelo Sars-CoV-2, foi declarada pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11/3/2020. O termo “pandemia” é usado para designar uma epidemia em escala planetária; refere-se, ainda, “[...] à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que existem surtos de Covid-19 em vários países e regiões do mundo.” (OPAS BRASIL, 2020).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948, prevê, no artigo 3º, que “todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.” Inclusive o direito à uma vida digna, saúde, bem-estar e amparo na perda dos “meios de subsistência”. Diante disso, a OMS obrigou os países a adotarem medidas preventivas rápidas para que a vida e a saúde de todos fossem preservadas. A OMS enfatizou que todos devem se proteger da Covid-19 a fim de proteger os outros. O fato ocasionou drástica e imediata transformação nas relações sociais, especialmente nas escolas, universidades e nas relações trabalhistas.

Assim sendo, tais medidas representaram mudanças significativas para a educação, tendo em vista que isso nunca ocorreu anteriormente. Por isso, o MEC precisou publicar a Portaria nº 343/2020, em 17 de março de 2020, dispondo “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19” (BRASIL, 2020e). O referido documento autorizou, em “[...] caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação [...]”. Essa Portaria refere-se somente ao Ensino Superior, integrante do Sistema Federal de Ensino.

No dia seguinte (18 de março de 2020), o Conselho Nacional de Educação (CNE) manifestou-se publicamente em relação à organização das atividades acadêmicas como ação preventiva à propagação do vírus. Após essa data, gradualmente as escolas de Ensino Básico em todo o Brasil foram fechadas para evitar a propagação do vírus, sem previsão para reabertura, pois se tratava de um evento nunca vivenciado antes, uma situação totalmente desconhecida que produziu muito medo.

Com o agravamento da pandemia, em 20 de março de 2020, por meio da Portaria 454/2020, foi declarado “[...] em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (Covid-19).” (BRASIL, 2020f). Desse modo, gestores, professores e equipe de apoio pedagógico, sem orientações e capacitações específicas, tiveram de encontrar caminhos para não se desligar dos alunos. Diante da autonomia federativa prevista na CF/88, alguns Estados e suas respectivas redes de ensino optaram pela antecipação das férias escolares. Com as escolas fechadas, diante das recomendações do Ministério da Saúde, famílias, professores e alunos tiveram de se adaptar à rotina do trabalho remoto, sendo este o principal meio usado para dar continuidade ao ensino. Em alguns casos foi disponibilizado material impresso para os alunos.

As dificuldades enfrentadas pelos educadores, alunos e famílias foram diversas, dentre elas a falta de acesso aos meios digitais, a dificuldade de usar e manusear as tecnologias, a falta de local apropriado para a realização das atividades educativas, a falta de acesso à internet, entre outros. A pandemia expôs, no cenário brasileiro, profundas deficiências, dentre elas a falta de alimentação e, conseqüentemente, a fome e a desnutrição. Diante disso, o governo federal promulgou a Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020, que altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para assim autorizar, em caráter “[...] excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).” (BRASIL, 2020d).

Da mesma forma, diversas medidas emergenciais foram tomadas, como a flexibilização do mínimo de dias e horas letivas da educação infantil, mínimo de dias letivos para Ensino Fundamental e Médio, com manutenção das horas mínimas que, conforme a LDB/96, são 800 horas, a reorganização dos calendários escolares, a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de

pandemia, a disponibilização de guias de retomada às atividades com segurança, entre outros.

Junto a complexidade demandada pelo cenário da pandemia, somam-se os milhares de alunos privados do seu direito de acesso ao conhecimento, em situação diversa ao previsto na legislação brasileira. A CF/88, no artigo 206, determina que o ensino será ministrado nos princípios da “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” e na “[...] garantia de padrão de qualidade.” Com base nesses princípios, todas as crianças e adolescentes em idade escolar deveriam ter garantido o acesso à educação mesmo em tempos de pandemia.

Com relação à necessidade de suprir o direito à educação para todos, Cury *et al.* (2020) defendem que a escola é reconhecidamente o “lócus da equidade”, de forma que deve proporcionar a todas as crianças e adolescentes o acesso igualitário ao saber. Isso implica que a escola precisa estar preparada e receber suporte por parte do Estado para poder trabalhar no sentido de tornar a educação efetivamente inclusiva, assegurando a todos o direito de aprender. Mesmo, no entanto, sendo um direito assegurado na legislação, não é isso que a realidade do país tem demonstrado nos mais distintos Estados brasileiros.

A pandemia escancarou as desigualdades educacionais, e mostrou as fragilidades no que se refere ao direito ao acesso à educação e ao princípio da universalidade, da igualdade e da equidade. Estes princípios precisam ser preservados, mesmo em tempos de pandemia, de acordo com a legislação vigente. Inúmeros problemas intensificaram-se, além da falta de acesso aos meios digitais. Outros fatores, como psicológicos, de saúde física, desprovimento de infraestrutura, falta de acesso a materiais didáticos básicos, falta presencial de um familiar adulto para auxiliar nas atividades pedagógicas e a desnutrição, foram barreiras que dificultaram a aprendizagem, fato que pode impactar no aumento de reprovações, abandonos, distorção idade-série e, sucessivamente, contribuir no aumento das desigualdades sociais no país.

De acordo com os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde), em 2021 a pandemia da Covid-19 trouxe consigo o aprofundamento das desigualdades e o sofrimento para muitas famílias que estão lidando diariamente com a fome e com o desemprego. Logo, as desigualdades aprofundadas na pandemia da Covid-19 refletem diretamente na educação, em especial no acesso e na permanência, posto que não foi possível

oferecer igualdade de condições a todos. Conforme a Ocede, os grupos mais vulneráveis incluem minorias raciais e sexuais, populações indígenas, pessoas que vivem em favelas, populações ribeirinhas e outras.

Para verificar as condições de ensino durante o ano de 2020, marcado pela presença da pandemia da Covid-19, recorremos aos dados do Censo Escolar 2020 (BRASIL, 2021b), resultados obtidos por meio do “Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil”, aplicado nas escolas de todo o Brasil pelo INEP entre os meses de fevereiro e maio de 2021, que teve como objetivo identificar as ações que as instituições escolares adotaram diante da pandemia.

O questionário mostrou que 99,3% das escolas básicas brasileiras suspenderam as atividades presenciais, por algum período, no ano de 2020, diante da situação de calamidade pública decretada pelo Congresso Nacional pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. O percentual de escolas que não retornou às atividades presenciais no ano letivo de 2020 no Brasil, compreende: escolas federais 98,4%; escolas municipais 97,5%; escolas estaduais 85,9% e escolas privadas 70,9% (BRASIL, 2021b). Diante disso, pode-se afirmar que mais de 98% das escolas do país seguiram com as atividades não presenciais de ensino, prezando, assim, pela segurança dos alunos e profissionais. A média nacional de suspensão das aulas presenciais no ano de 2020 foi de 279 dias.

Em relação à disponibilidade de acesso à internet nas escolas da educação básica, foi possível verificar que este recurso ainda não se faz presente na maioria dos lares brasileiros. Nos Estados do Acre, do Amazonas, do Pará, do Maranhão, de Roraima e do Amapá, menos de 60% da população possui acesso a este recurso (BRASIL, 2022c).

Ainda quanto à exclusão digital, a PNAD Contínua – Tecnologias da Informação e da Comunicação de 2018 –, divulgada pelo IBGE no ano de 2020, mostra que uma em quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet, ou seja, 46 milhões de brasileiros não possuem este recurso, equivalente a 25,3% da população brasileira. Na zona urbana é de 20,6% e na zona rural é de 53,5%. Metade dos que não têm acesso (41,6%) informa que a razão de não acessar é o não saber usar. Os celulares são o principal meio de acesso (97%) e somente 56,6% possuem computador (BRASIL, 2020a).

A pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 (BRASIL, 2021b) mostrou que as escolas da rede federal foram as que mais ofereceram apoio de

comunicação e tecnologia aos seus alunos no ano de 2020 durante o período de suspensão das aulas presenciais em todo o país. “O acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio foi oferecido por 82,5% das escolas na rede federal, por 21,2% na rede estadual e por apenas 2,0% na rede municipal.” (BRASIL, 2022c).

No que diz respeito à disponibilização de equipamentos para uso do aluno (computador, *notebook*, *smartphones*, etc.), os percentuais foram de 80,9% na rede federal, 22,6% na rede estadual e 4,3% na rede municipal de ensino (BRASIL, 2022c). Desse modo, é possível afirmar que o acesso à internet de forma gratuita foi um direito de poucos, não garantido a todos pelo Estado durante a pandemia.

Uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea (2021) mostra que, diante do grande número de família sem acesso à internet em casa, a distribuição de *tablets* ou celular e de *chips* de dados como solução para a universalização do acesso ao ensino remoto, seria insuficiente, pois o sinal de internet é um requisito fundamental para a funcionalidade do equipamento. Diante disso, “[...] algumas redes estaduais e municipais de educação básica recorreram a aulas televisionadas para contornar esse problema. Outras se viram compelidas a enviar material físico para a casa dos estudantes.” (IPEA, 2021, p. 15).

O Censo Escolar de 2022 mostrou que no ano de 2021 somente cerca de 82,8% das escolas básicas brasileiras possuíam acesso à internet. Quanto às escolas de Ensino Fundamental, somente 79,4% das instituições tiveram acesso à internet. Desse percentual, somente 39,4% conseguem disponibilizar internet para acesso livre dos alunos e 52,0% para o processo de ensino e aprendizagem. Apenas 15,1% das escolas possuem lousa digital, computador de mesa (51,4%), computador portátil (32,8%) e *tablet* (11,6%) para alunos (BRASIL, 2022c).

Em relação ao desenvolvimento das atividades escolares, o Questionário Resposta, aplicado pelo Inep (BRASIL, 2021b), mostrou que “mais de 70% das escolas das redes federal, estadual e privada adotaram a transmissão de aulas síncronas (aulas ao vivo por internet, televisão ou rádio) como ferramenta para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos.” Na rede municipal, porém, “apenas 31,9% das escolas adotaram essa estratégia e 50,5% adotaram a disponibilização de aulas previamente gravadas para os alunos. Esse fator pode ser reflexo da carência de infraestrutura de internet, tanto das escolas como das famílias dos alunos” (BRASIL, 2022c).

Para manter o calendário escolar e para organizar de forma rápida e segura a educação remota, múltiplas estratégias e ações foram adotadas pelas escolas. Nem todos os alunos, no entanto, conseguiram manter o contato com a instituição de ensino na qual estavam matriculados ou com os professores, ficando, assim, excluídos do direito de aprender. Apesar dos esforços empreendidos pelos profissionais da educação, muitos problemas relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem são alheios à vontade dos professores e alunos, pois dependem de fatores materiais, como o acesso aos meios digitais, um local apropriado para estudo, o adequado acesso às necessidades básicas de subsistência, entre outros. Da mesma forma, a aprendizagem também depende da autonomia do aluno em processar as informações para as tornar um aprendizado sem a mediação da presença física do professor. Quanto às estratégias adotadas junto aos alunos no desenvolvimento das atividades durante a suspensão das aulas presenciais, estas podem ser observadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Meios para realização das atividades

Medida adotada	Percentual de alunos escolas estaduais	Percentual de alunos escolas municipais
Disponibilização de materiais impressos (livros didáticos, apostilas, atividades em folha) para retirar na escola pelos alunos ou responsáveis e/ou entrega em domicílio.	95,3%	94,1%
Realização de avaliações e testes, remotamente, pela internet ou com envio/devolução de material físico.	88,2%	74,2%
Atendimento virtual ou presencial escalonado com alunos, pais ou responsáveis.	85,0%	58,6%
Suporte aos alunos, seus pais ou responsáveis para a elaboração e o desenvolvimento de planos de estudos/estudos dirigidos.	68,8%	50,3%

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do INEP/Censo Escolar 2020 – resultados do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil (BRASIL, 2021b).

Os dados mostram que uma parcela dos alunos não teve acesso aos materiais impressos e não participou do processo de avaliação da aprendizagem. É

oportuno destacar que a avaliação da aprendizagem é fundamental para um diagnóstico das deficiências que o aluno encontrou no caminho e para dar um novo impulso ao processo de ensino/aprendizagem. Da mesma forma, ajudar o aluno a construir e desenvolver um plano de estudos favorável para sua aprendizagem é essencial para estimular o seu potencial e atingir os objetivos esperados.

Diante dos resultados apresentados pelo “painel de monitoramento da educação básica no contexto da pandemia¹⁰”, foi possível verificar que o direito à educação de qualidade não foi de todos. As desigualdades sociais e educacionais foram aprofundadas pela pandemia. Tornaram-se públicas as mazelas vividas por muitas escolas, alunos e famílias.

Desse modo, a pandemia aprofundou o abandono escolar. Muitos alunos não possuíam as condições mínimas para aprender e, diante de distintos fatores, acabaram não realizando as atividades ou até mesmo evadindo da escola. Dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef (2021), demonstram que 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”¹¹.

A maioria desses alunos concentra-se nas Regiões Norte e Nordeste do país. O perfil dessas crianças e jovens é, na maioria dos casos, de origem negra, indígenas e estudantes com deficiências. Com a pandemia da Covid-19 foram esses, também, os estudantes que enfrentaram as maiores dificuldades para se manter aprendendo (BAUER, 2021). Dessa forma, as oportunidades no decorrer da vida, como a inserção no mercado de trabalho e rendimentos, acabam refletindo no agravamento das desigualdades. Dados do Censo Escolar dos anos de 2018, 2019, 2020 e 2021, mostram que, gradativamente, são registradas menos matrículas no Ensino Básico brasileiro e, conseqüentemente, no Ensino Fundamental, existindo, também, uma grande distorção idade-série, assim como um enorme número de reprovações e abandono escolar, conforme pode ser observado no Quadro 3 a seguir.

¹⁰ Trata-se de uma solução tecnológica que propõe auxiliar dirigentes municipais e secretários estaduais de educação, assim como diretores escolares, nas tomadas de decisão no contexto da pandemia da Covid-19. Disponível em: <https://painelcovid-seb.mec.gov.br/#:~:text=Trata%2Dse%20de%20uma%20solu%C3%A7%C3%A3o,da%20pandemia%20da%20COVID%2D19>.

¹¹ A cultura do fracasso escolar: Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia#:~:text=Com%20a%20Covid%2D19%2C%20desafios%20se%20tornam%20ainda%20maiores&text=Bras%C3%ADlia%2C%2028%20de%20janeiro%20de,estavam%20em%20distor%C3%A7%C3%A3o%20idade%2Ds%C3%A9rie>.

Quadro 3 – Demonstrativo anual da Educação Básica – Ensino Fundamental

Ano	Matrículas na Edu. Básica – Brasil	Nº de escolas de Edu. Básica – Brasil	Matrículas no Ens. Fund. – Brasil	Distorção idade-série no Ens. Fund. – Brasil	Reprovação Ensino Fund. (anos finais)	Abandono Ensino Fund. (anos finais)
2018	48,5 milhões	181,9 mil	27,2 milhões	19,7%	9,5%	2,4%
2019	47,9 milhões	180,6 mil	26,9 milhões	18,7%	8,2%	1,9%
2020	47,3 milhões	179,5 mil	26,7 milhões	17,8%	1,0%	1,2%
2021	46,7 milhões	178,4 mil	26,5 milhões	15,6%	2,5%	1,8%

Fonte: Elaborado pela autora. INEP/Censo Escolar de 2018, 2019, 2020 (2022f) e 2021 e site QEdU (2022).

Em 2018 foram registradas cerca de 1,3 milhões de matrículas a menos em comparação com o ano de 2014 na Educação Básica, correspondente a uma redução de 2,6% no total de matrículas. Em relação à quantidade de escolas de Educação Básica, houve uma redução de 184,1 mil para 181,9 mil em 2018, correspondendo a 2.200 escolas a menos no país. Conforme dados do Censo Escolar de 2018, em relação às matrículas no Ensino Fundamental o registro é 4,9% menor do que o número de matrículas registrado para 2014. A queda foi maior no número de matrículas dos anos finais do que nos anos iniciais. Enquanto os anos iniciais apresentaram uma redução de 4,0% no total de matrículas entre 2014 e 2018, os anos finais apresentaram uma redução de 5,9% no mesmo período. A taxa de distorção idade-série do Ensino Fundamental da rede pública, que apresenta tendência de queda, passou de 20,7%, em 2017, para 19,7%, em 2018. A taxa de aprovação no Ensino Fundamental foi de 88,1%. Ou seja, 9,5% de reprovações, que corresponde a 1.143.031 alunos reprovados e mais 291.353 que abandonaram a escola, equivalente a 2,4% (BRASIL, 2012c).

Em 2019 foram registradas cerca de 582 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2018, o que corresponde a uma redução de 1,2% no total na Educação Básica. São 1.300 escolas de Educação Básica a menos em comparação com o ano de 2018. Conforme dados do Censo Escolar de 2019, no Ensino Fundamental o número de matrículas é 3,6% menor do que o registrado para o ano de 2015. A queda no número de matrículas foi similar nos anos iniciais (3,5%) e nos anos

finais (3,7%) do Ensino Fundamental. A taxa de distorção idade-série do Ensino Fundamental da rede pública apresenta tendência de queda: passou de 19,7%, em 2018, para 18,7%, em 2019. As maiores taxas de distorção da rede pública são encontradas para o 6º, 7º e 8º ano, com 27,6%, 27,9% e 26,1%, respectivamente (BRASIL, 2020c). A taxa de aprovação no ensino fundamental no ano de 2019 corresponde a 89,9%. Ou seja, 9,5% de reprovações, correspondendo a 1.143.031 alunos e 291.353 alunos que abandonaram a escola, equivalente a 2,4%.

Em 2020 foram registradas cerca de 579 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2019, o que corresponde a uma redução de 1,2% no total na Educação Básica, somando 1.100 escolas de Educação Básica a menos em comparação com o ano de 2019. Conforme dados do Censo Escolar de 2020, no Ensino Fundamental o número de matrículas é 3,5% menor do que o registrado para 2016. A queda no número de matrículas foi ligeiramente maior nos anos iniciais (4,2%) em relação ao observado nos anos finais (2,6%) do Ensino Fundamental. A taxa de distorção idade-série do Ensino Fundamental da rede pública apresentou tendência de queda, passando de 18,7%, em 2019, para 17,8%, em 2020. No Ensino Fundamental as maiores taxas de distorção da rede pública são encontradas para o 6º, o 7º e o 8º ano, com 26,1%, 26,9% e 25,6%, respectivamente (BRASIL, 2021h). A taxa de aprovação no ano de 2020 no Ensino Fundamental corresponde a 97,7%. Ou seja, 125.061 reprovações, correspondendo a 1% e 144.084 alunos que abandonaram a escola, equivalente a 1,2%.

Convém destacar que a melhora significativa da taxa de aprovações no ano de 2020 está relacionada às recomendações do Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021 –, e Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, que tinham dentre das finalidades, evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar.

Em 2021 foram registradas cerca de 627 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2020, o que corresponde a uma redução de 1,3% no total na Educação Básica. No Ensino Fundamental esse valor é 3,0% menor do que o registrado para o ano de 2017, somando 1.100 escolas de Educação Básica a menos no Brasil. A distorção idade-série do Ensino Fundamental da rede pública teve queda no último ano. No Ensino Fundamental as maiores taxas de distorção da rede pública são encontradas para o 7º, o 8º e o 9º anos, com 25,0%, 25,6% e 24,3%, respectivamente (BRASIL, 2022c). No ano de 2021 o país somou 294.911

reprovações, que correspondem a 2,5% dos estudantes do Ensino Fundamental, anos finais, e 216.020 abandonos, equivalente a 1,8%.

Outro fator que chama atenção em relação ao Ensino Fundamental diz respeito à formação docente. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental atuam 741.161 docentes. “Desses, 86,4% têm nível superior completo (83,4% em grau acadêmico de licenciatura e 3,0%, bacharelado) e 9,2% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,4% com nível médio ou inferior (BRASIL, 2022c).

Cabe salientar que as informações relacionadas a 2020 e 2021 refletem os impactos da pandemia. O abandono escolar, o alto índice de reprovações, a distorção idade-série e a falta de qualidade da educação no que se refere à valorização profissional, infraestrutura e falta de materiais didáticos, são problemas evidenciados há muitos anos na educação. Desse modo, foi possível verificar que as consequências geradas pela pandemia agravam situações já evidenciadas. Atualmente tem ocorrido o retorno gradual às aulas presenciais, no entanto muitos estudantes não voltaram à escola, seja por opção dos pais ou por outros motivos de ordem socioeconômica. Ainda não é possível mensurar todas as perdas decorrentes da pandemia. É certo que os desafios no âmbito educacional são grandiosos para pais, gestores e educadores.

Muitos receberam a vacina,¹² e os estudantes têm voltado gradativamente para a escola, embora ainda existam muitos que não retornaram e não se vacinaram, marcando um desafio nesse contexto em que a pandemia persiste, mesmo que com menores índices de letalidade. O momento, portanto, ainda é marcado por muitas dúvidas e incertezas em razão do potencial de modificação do vírus.

Em síntese, foi possível perceber que a educação Básica no Brasil enfrenta muitas barreiras que foram intensificadas com a pandemia, as quais precisam ser superadas. Foi observado, no estudo, que existe uma grande diminuição do número de matrículas ano após ano na Educação Básica e, conseqüentemente, no Ensino Fundamental, e, ainda, o fechamento de um grande número de escolas.

¹² O imunizante foi aprovado pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) para vacinação de crianças de 3 a 5 anos em 19/7/2022 pela Nota Técnica Nº 213/2022-CGPNI/DEIDT/SVS/MS. Os técnicos da agência reguladora consideraram os estudos de efetividade e segurança da vacina nessa faixa-etária. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/julho/ministerio-da-saude-divulga-orientacoes-para-vacinacao-de-criancas-de-3-a-5-anos-contr-a-covid-19#:~:text=O%20imunizante%20foi%20aprovado%20pela,da%20vacina%20nessa%20faixa%20Det%C3%A1ria>.

Consideramos que a falta de investimento na educação, a política de enxugamento de recursos e o peso da desigualdade social, que têm se evidenciado nos últimos anos, sejam os principais fatores relacionados a tais diminuições.

Ademais, a falta de investimento e os cortes sucessivos de gastos na educação têm como consequência a queda na qualidade. Logo, reflete na aprendizagem e na permanência dos alunos na escola, expondo-os a situações diversas, dentre elas a reprovação e o abandono. A carência de investimento e políticas públicas inclusivas numa área importante como a educação, combinada com outros fatores de caráter socioeconômico, refletem no círculo vicioso vivido pelo ensino, quando os mais pobres ficam excluídos do acesso à educação de qualidade e, em consequência, de melhorar suas condições de vida.

Nesse sentido, o Estado precisa criar políticas e ações coordenadas e integradas com os entes federativos para assegurar o direito à educação de qualidade das crianças e jovens que estão fora da escola. A partir dos resultados que foram obtidos, também é possível que coordenadores, professores e gestores criem ações e estratégias locais que visem à inclusão dos alunos que se encontram excluídos do processo de aprendizagem.

É preciso que todos tenham o direito de se desenvolver plenamente e construir sua identidade como cidadãos atuantes, participativos e responsáveis na transformação da sociedade. Sabe-se que a cidadania não pode ser reproduzida ou transmitida de forma automática, pois trata-se de um processo inalienável, uma construção pessoal e histórica, em que a educação formal e presencial desempenha um importante papel.

Diante do atual contexto coetâneo que envolve a problemática desta pesquisa, é oportuno colocar em debate a educação escolar no contexto da consolidação da BNCC/2018. Este tema é analisado no próximo capítulo.

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA CONSOLIDAÇÃO DA BNCC

Na definição desse título apoiamo-nos em Mainardes (2018, p. 4), que afirma que “[...] as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação”. Ou seja, as políticas tendem a ser interpretadas e recriadas no contexto do seu estabelecimento¹³. Segundo esse autor, os sujeitos que atuam no contexto da prática compreendem os textos políticos de acordo com as suas histórias, experiências, valores e propósitos.

Dessa forma, este capítulo tem o propósito de compreender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento normativo dos currículos escolares em fase de implementação, discutir os fundamentos que deram origem ao documento, suas proposições, a abordagem por competências e as implicações destas no âmbito da aprendizagem escolar. Nesse complexo, procuramos resposta para a seguinte questão: **Como ocorreu a construção da BNCC e qual a sua importância como política curricular para a educação brasileira e da abordagem por competências na Educação Básica?**

Diante disso, é preciso, primeiramente, realizar a leitura crítica do documento e ressignificar¹⁴ todo o contexto que permeia a sua concepção e elaboração, associando as ideias centrais que apresenta. A primeira seção, intitulada “O contexto histórico de construção da BNCC”, dedica-se a analisar os preceitos que deram origem à BNCC/2018 como documento norteador dos currículos escolares, sua concepção, promulgação e execução. A segunda seção, intitulada “A BNCC enquanto política curricular nacional”, dedica-se a analisar o documento apontando suas finalidades, seus objetivos e sua contribuição para a educação brasileira. Na terceira seção é realizada uma análise das competências gerais da Educação Básica e das competências específicas das Ciências Humanas, buscando entender a abordagem por competências e voltando o olhar para a questão da educação de qualidade e de cidadania.

¹³ De acordo com Mainardes (2018), tal estabelecimento está relacionado com o pôr em prática, ou não, aquilo que o texto prescreve, conforme o entendimento e o contexto dos agentes envolvidos na efetivação da implementação da política.

¹⁴ Conforme Moraes e Galiuzzi (2016, p. 91), “pela desmontagem e desconstrução de um contexto o pesquisador procura atingir gradativamente novos níveis de compreensão, novos sentidos para seu objeto de pesquisa.” Entretanto, atingir a “[...] profundidade da compreensão pressupõe uma leitura crítica, uma procura do oculto, do contraditório.” Dessa forma, é preciso realizar um movimento de ressignificação que exige um envolvimento intenso do pesquisador para que possam emergir novas organizações e compreensões.

3.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC

A BNCC apresenta, na parte introdutória do documento, “os marcos legais que embasam a BNCC” (BRASIL, 2018a, p. 10). De acordo com a CF/88, a educação é um direito fundamental dos sujeitos, pautada na dignidade da pessoa humana e na cidadania. Desse modo, estabelece, no artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Desta maneira, a CF/88 reconhece, no artigo 210, que deverão ser “[...] 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). Da mesma forma, a LDB/96 reforça a necessidade de uma base comum em todo o território nacional. No artigo 9º, inciso IV, a Lei coloca que cabe à União:

IV – Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Nesse artigo fica evidenciado que a LDB/96 contempla dois conceitos decisivos para a elaboração do currículo. “O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos.” (BRASIL, 2018a, p. 11). O segundo conceito refere-se ao foco do currículo, ao proclamar que os “[...] conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC.” (BRASIL, 2018a, p. 11).

A LDB/96 prevê um currículo básico nacional para todas as escolas; não lista, contudo, todas as aprendizagens essenciais que os alunos devem aprender para uma formação integral; evidencia apenas que os currículos devem contemplar as diversidades de cada lugar.

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 (BRASIL, 1996).

Diante disso, a BNCC/2018 destaca que essa orientação levou em consideração a concepção do currículo com base na realidade de cada instituição escolar, “[...] realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000.” (BRASIL, 2018a, p. 11).

No ano de 1997, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹⁵, constituindo-se em um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país, consolidados em dez volumes para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. Em 1998 foram publicados os PCNs do 6º ao 9º ano com o mesmo objetivo. No ano de 2000 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em quatro partes, com o objetivo de cumprir o “[...] duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.” (BRASIL, 2000, p. 4).

Em 2008 é posto em prática o “Programa Currículo em Movimento”, que tinha como objetivo melhorar a qualidade da Educação por meio do desenvolvimento do currículo. Diante desses debates, em 2010 foi realizada a primeira Conferência Nacional de Educação (Conae), quando foi elaborado um documento por especialistas da educação que reforça a criação de uma Base Nacional Comum. No ano de 2014 aconteceu a segunda Conferência Nacional pela Educação (Conae), que resultou na elaboração de um documento que visava à mobilização por uma Base.

O Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a), reitera a necessidade de uma base nacional comum e estabelece diretrizes pedagógicas para a Educação Básica em regime de colaboração entre os entes federados.

De acordo com Peroni, Caetano e Arelaro, (2019, p. 42), os debates relacionados à BNCC começaram a ganhar força no ano de 2014. Neste ano o MEC retomou para a “[...] construção dos direitos de aprendizagem para a educação

¹⁵Informações relacionadas ao histórico de elaboração da BNCC, foram consultadas no site do MEC, Educação é Base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 5 de dez. 2021.

básica, embora a base aprovada pelo CNE a partir do documento do MEC, tenha consolidado a proposta de Base Nacional Comum Curricular, que tomou o lugar de uma concepção de Base Comum Nacional.” As autoras destacam que a tramitação da Base ocorreu com muitos consensos e dissensos nas três versões, além de muitas mudanças.

Houve uma inflexão dos conceitos presentes entre a primeira versão e a que foi aprovada pelo CNE em 2017; exemplo disso, é o conceito de base nacional comum e base nacional curricular comum, direitos de aprendizagem e competências e habilidades, ou seja, a própria concepção curricular que norteia a base (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 42).

Assim sendo, diante de muitos debates e discussões promovidos por representantes da educação, relacionados à melhoria e qualidade do ensino brasileiro, o MEC, por meio da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, instituiu a comissão de especialistas¹⁶ para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular, composta por 116 membros da área da educação, assim estabelecendo:

[...] indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (BRASIL, 2015b).

A especialidade dos profissionais designados a compor a Comissão foi organizada segundo as áreas do conhecimento e respectivos componentes curriculares. À Comissão foi atribuída a função de produzir um documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular e um “[...] relatório consolidando os resultados da discussão pública para a entrega ao Conselho Nacional de Educação – CNE, até final de fevereiro de 2016” (BRASIL, 2015b).

O documento preliminar foi disponibilizado em 16 de setembro de 2015 e discutido entre 25 de setembro e 15 de dezembro de 2015 por meio do portal da Base. Também foram realizadas leituras críticas por especialistas convidados pelo MEC. O curto prazo para as discussões e sugestões deixou muitos profissionais da

¹⁶ Informações relacionadas ao histórico de elaboração da BNCC, foram consultadas no site do MEC, Educação é Base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 5 de dez. 2021.

educação preocupados, por se tratar de um documento amplo e complexo a ser examinado e avaliado em poucas semanas sem orientações claras e precisas.

Diante das contribuições/mobilizações e leituras críticas realizadas por especialistas de cada área do conhecimento, foram realizados diversos ajustes relacionados à estrutura do documento, às etapas de escolarização e às áreas do conhecimento. Perante os inúmeros pareceres, contribuições e recomendações, foi necessária uma segunda versão.

Assim sendo, em 3 de maio de 2016 foi disponibilizada a segunda versão, a qual foi submetida à discussão em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), no período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016. Avaliar uma política dessa magnitude em poucas semanas exige, no mínimo, preparo, assessoria e capacitação para entender o que está escrito nas entrelinhas do documento para uma posterior formulação de análise crítica. Paralelo a isso, foi constituído um Comitê Gestor do MEC para receber as sugestões oriundas dos seminários.

É importante destacar que, no total, foram realizados 27 seminários Estaduais, um em cada Estado e um no Distrito Federal, somando, no total, 9.275 participantes. Desse quantitativo, somente 10% eram da Região Sul do país. A Região Nordeste destacou-se com 37% dos participantes (BRASIL, 2016a). O Sumário Executivo dos Seminários Estaduais da BNCC (BRASIL, 2016a) apresenta as recomendações do Consed e da Undime elaboradas a partir da sistematização das contribuições dos Seminários Estaduais sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Convém destacar que existiu forte participação de entidades privadas na elaboração da BNCC, conforme destacam as autoras Peroni, Caetano e Arelaro (2019):

[...] os interesses privados conduzidos pelo Movimento pela Base, coordenado pela Fundação Lemann, por meio do *Lemann Center*, vinculado à Universidade de *Stanfort-USA*, buscou especialistas, ligados ao *Comum Core* americano, para revisar a primeira e segunda versão da base (p. 42).

Entre os agentes privados que participaram do Movimento pela Base na elaboração da BNCC, estão “[...] instituições que produzem materiais didáticos como Fundação Santillana e Abrelivros, Itaú-Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Insper,

Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura e o Movimento Todos pela Educação, entre outros.” (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 44).

Este grupo é composto por agentes hegemônicos, representando um projeto educacional que tem como objetivo principal a mercantilização da educação. O mesmo “[...] têm-se articulado com instituições educacionais globais, visando promover mudanças na educação dos países, especialmente no currículo e avaliação e, conseqüentemente, na formação docente, entre outros.” Conforme as autoras, essas instituições recomendaram “[...] conteúdos à base, como exemplo, o Instituto Ayrton Senna, que apresentou recomendações para o desenvolvimento de competências socioemocionais.” (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 45).

Assim sendo, após a sistematização de todas as contribuições, ou seja, em agosto de 2016, começou a ser redigida a terceira versão, com base na segunda, com algumas das sugestões dadas pelos profissionais durante a realização dos seminários. O relatório de sínteses das contribuições dos Estados sobre os textos introdutórios da BNCC nos seminários estaduais, mostra que, de forma geral, os Estados apontaram melhorias quanto à estrutura do documento, sugerindo mais clareza, objetividade, articulação das informações e uma visão mais clara do sujeito que se pretende formar (BRASIL, 2016a). Da mesma forma, os pareceres resultantes das leituras críticas feitas pelos especialistas das respectivas áreas do conhecimento, também impõem inúmeros pontos a serem melhorados.

As definições e as diretrizes da terceira versão, no entanto, foram elaboradas por servidores do MEC a partir “[...] das revisões de integrantes internacionais, como *The Curriculum Foundation*, instituição inglesa, *Accara*, instituição australiana e *Phill Daro e Susan Pimentel* que atuaram no *Comonn Core* americano, além de Sheila Byrd Carmichael que assinam a avaliação da BNCC.” (LEMANN CENTER, 2016 *apud* PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 43).

A proposta da terceira versão, de forma distinta das propostas anteriores, já excluía o Ensino Médio, trazendo a ideia de ruptura com a Educação Básica. Assim, em abril de 2017 o Ministério da Educação entregou a terceira versão relacionada à educação infantil e à educação fundamental da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Diante disso, o CNE elaborou parecer e projeto de resolução e encaminhou ao MEC para a homologação da mesma.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, artigo 5º, parágrafo 1º, prevê que a BNCC deve servir para definir os currículos escolares, as propostas pedagógicas e o alinhamento de outras políticas.

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2017).

A MP 746/16 (BRASIL, 2016b), que trata da reforma do Ensino Médio, direciona para uma fragmentação, dividindo o currículo em duas etapas, sendo um destinado à formação básica comum e outro subdividido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional), dos quais cada estudante faz apenas um. Dentre as diversas críticas em relação a esse modelo de formulação curricular, está o “[...] enfraquecimento do sentido do ensino médio como ‘educação básica’, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum.” (SILVA, 2018, p. 4). Outra questão está relacionada à escolha das ênfases propostas por meio dos itinerários formativos, uma vez que a “[...] escolha não depende da vontade e do interesse do estudante, mas das ênfases oferecidas pelos sistemas de ensino, isto é, depende da decisão das secretarias de educação e dos Conselhos Estaduais e Municipais de educação.” (HORN; MACHADO, 2018, p. 13).

O MEC entregou ao CNE a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, com a definição da parte que trata do Ensino Médio, em 2 de abril de 2018. Em 5 de abril de 2018 o MEC publicou a Portaria nº 331/2018, que “institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.” (BRASIL, 2018a).

Com base na Portaria supracitada, em 2 de agosto de 2018 aconteceu o dia “D” de mobilização, quando escolas de todo o país se mobilizaram para discutir e contribuir com a BNCC da etapa do Ensino Médio. “Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento.” (BRASIL, 2018b). A homologação do

documento foi em 14 de dezembro de 2018, pelo então ministro da educação, Rossieli Soares.

Na apresentação do documento da BNCC é destacado que o Brasil atingiu o objetivo de uma Base para toda a Educação Básica. Considera-se que a BNCC é uma peça central para a superação dos índices de repetência e abandono, em especial no Ensino Médio, em que esses índices são muito preocupantes. Conforme destacado no documento, a Base foi elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento; um documento “[...] completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.” (BRASIL, 2018a, p. 5).

À vista disso, Silva (2015), entretanto, faz uma reflexão acerca da BNCC, problematizando o sentido de uma Base Nacional Curricular Comum, assim destacando:

Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como está no Documento da Base Nacional Comum Curricular, é expressão dessa dimensão regulatória e restritiva, e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma formação administrada, que é justamente o oposto do que está anunciado nos textos das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, isto é, a possibilidade que a escola vá ao encontro de uma formação crítica e emancipatória (p. 375).

A padronização curricular enfraquece o exercício da autonomia, da crítica e da liberdade tanto das escolas quanto dos professores e alunos na construção conjunta do processo formativo. Além disso, a BNCC vai em sentido “[...] oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo, etc.” Outro questionamento é em relação à pertinência de um currículo centrado nas avaliações. “Certamente está no horizonte que a Base Nacional Comum Curricular se instituirá como estratégia de controle também por meio das avaliações e, uma vez mais, não apenas irá reiterar as desigualdades como também poderá reforçá-las.” (SILVA, 2015, p. 375).

Em síntese, a elaboração da BNCC (BRASIL, 2018a), iniciada em 2015, se deu em um momento histórico turbulento, marcado por crises políticas e econômicas. A sua criação ocorre paralelo a muitas inquietações, em um momento de crise sanitária, econômica, política e social. A este cenário são somadas muitas críticas que partem de profissionais da educação e de entidades educacionais e científicas que identificaram a forte presença da influência de organismos internacionais e empresariais na sua

definição. O alvo de disputa por estes agentes é a formação do trabalhador e a criação de um projeto de nação voltado a atender os interesses do capital.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, no artigo 21 (BRASIL, 2017), estabelece que a BNCC/2018 deverá ser revista somente após cinco anos do prazo estabelecido para a efetivação do alinhamento dos currículos e propostas pedagógicas à Base. Na próxima seção é realizada uma análise da BNCC/2018 enquanto documento normativo dos currículos e verificada sua contribuição como política pública para a sociedade brasileira.

3.2 A BNCC ENQUANTO POLÍTICA CURRICULAR NACIONAL

A BNCC/2018 é o documento de política normativa curricular nacional que define o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” que todos os alunos precisam desenvolver ao longo da Educação Básica. A BNCC/2018, assim como inúmeras políticas, movimentos e reformas educacionais, traz, de forma explícita, que o seu objetivo principal é a melhoria da qualidade da educação brasileira. Dessa forma, buscamos compreender em que medida esse documento contribui para o avanço da qualidade da educação brasileira.

Para tanto, é preciso refletir e ressignificar para entender o que não está expresso de maneira explícita no documento, levando em consideração a finalidade da educação prevista em vários tratados e convenções, nacionais e internacionais. Para fazer essa distinção é preciso entender todas as nuances que envolvem o atual contexto da sociedade contemporânea de forma globalizada, para, assim, sucessivamente, fazer uma articulação inteligível dos processos subjacentes nesse documento.

De acordo com Sacristán (2000), as palavras nunca são neutras, nem mesmo quando querem ser apenas técnicas, operacionais e descritivas. Diante disso, é preciso refletir sobre as reais intenções que este documento traz, posto que a BNCC/2018 se configura numa norma devido ao caráter da obrigatoriedade. A mesma reflete a democracia das ações pedagógicas, os rumos da educação brasileira e, conseqüentemente, determina os sujeitos que as escolas vão formar e a sociedade no futuro.

Conforme destaca Sacristán (2000), de algum modo as reformas curriculares, assim como os currículos, refletem conflito entre interesses dentro de uma

sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. O autor ressalta, ainda, que o sistema educativo serve a certos interesses concretos, com finalidades diversas que, de alguma forma, são refletidos no currículo.

Desse modo, é possível afirmar que as reformas curriculares podem atender a interesses e objetivos de projetos que visam a alterar a finalidade da educação. Diante disso, Sacristán (2000, p. 18) defende que as reformas curriculares são empreendidas, “[...] na maioria dos casos, para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-lo, embora possam estimular contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio.”

Entendemos que a função educadora exposta pela BNCC/2018 não se esgota nos conteúdos, competências e habilidades que os alunos devem adquirir ao longo da Educação Básica. Por trás dessas propostas podem existir outras finalidades e objetivos que colaboram para definir um perfil de cidadão cuja consecução faz parte de um projeto global fundamentado em valores de grupos dominantes da sociedade.

A BNCC apoia-se nos fundamentos da competência para atingir a formação integral. Ao fazer tal referência, o Documento pressupõe um desenvolvimento global e completo, preparando o aluno, assim, para ser um sujeito autônomo, habilitado para lidar com as mais diversas situações que a vida lhe ofereça.

Nesse sentido, Pina e Gama (2020, p. 91) afirmam que, além de a BNCC/2018 promover o “esvaziamento curricular, o documento apresenta o rebaixamento do ensino com uma roupagem sedutora, qual seja, a de uma formação articulada a um suposto ‘desenvolvimento global’ ou, ainda, ‘desenvolvimento pleno’ dos estudantes.” A concepção de educação integral e o suposto desenvolvimento pleno e global são postos em xeque na medida em que o documento adota mecanismos que substituem o conhecimento sistematizado por habilidades e competências reclamadas pelo mercado de trabalho, limitando o acesso a conhecimentos de forma mais ampla.

Outro ponto em relação ao conceito de educação integral na BNCC/2018 diz respeito ao destaque do comprometimento das aprendizagens voltadas aos interesses dos alunos e está de acordo com as necessidades e com os desafios da sociedade contemporânea. Segundo Pina e Gama (2020, p. 357), tais desafios impõem às escolas públicas preparar os “[...] indivíduos para a adaptação permanente ao meio instável da contemporaneidade.”

Nessa direção, o documento da BNCC explicita que o conhecimento que a sociedade contemporânea exige “[...] impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.” (BRASIL, 2018a, p. 14).

Consoante Pina e Gama (2020, p 92), esses conhecimentos estão “longe de articular a escola à transmissão das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico produzidos pela humanidade”. O aprender a aprender, defendido na BNCC, parte do entendimento de que “as transformações ocorridas no capitalismo contemporâneo impõem às escolas públicas o desafio de formar as capacidades adaptativas dos sujeitos, de modo que estes se adequem constantemente aos ditames dos novos padrões de produção.” Os autores afirmam que o conhecimento sistematizado é substituído por um saber mais voltado ao cotidiano, com características de um sujeito proativo que sabe lidar com as diferenças e que aceita, também, com passividade, a diferença de classes que limita o acesso ao conhecimento emancipatório.

Nesse sentido, Fávero, Centenaro e Bukowski, (2021, p. 1.698) entendem a BNCC “[...] como uma política que reedita modelos centralizadores, prescritivos e técnicos, com poucas possibilidades reais de um currículo crítico, emancipatório, culturalmente contextualizado e recriado cotidianamente pelos sujeitos da escola.” Conforme destacam os autores, as competências integram um campo de interesses internacionais para o progresso econômico. Desse modo, a educação emancipadora pode estar sendo substituída por um projeto de educação que visa a atender aos interesses externos e à lógica mercantil.

A proposta da BNCC coaduna-se com o projeto neoliberal de privatizar a educação no sentido de inserir a lógica mercantil nas políticas e instituições públicas.

A oferta permanece sendo majoritariamente pública, sendo que a privatização ocorreu no que chamamos de “conteúdo da proposta”, com a lógica mercantil influenciando no processo pedagógico e na organização da escola pública. Nesse caso, o privado assume a direção das políticas educativas e define a produção e apropriação do conhecimento (PERONI, CAETANO, 2015, p. 339-340).

Assim como Peroni e Caetano (2015, p. 340), entendemos que uma Base Nacional Curricular, democraticamente debatida por educadores e pesquisadores da

educação, sem a interferência dos sujeitos privados, poderia contribuir para que o “currículo deixasse de ser definido apenas por avaliações nacionais, livros didáticos e empresas privadas que fazem parcerias com escolas públicas.” Desse modo, percebemos que não é por acaso a presença dos sujeitos que atuam em grupos privados na definição das políticas.

Entendemos que o Estado deve garantir educação de qualidade por meio de políticas públicas eficientes que assegurem a qualidade educacional sem interferência de grupos privados que usam a educação para alinhar/adequar a formação dos sujeitos aos moldes do mercado; políticas que respeitam as especificidades dos lugares também em tempos de exceção, como no caso do contexto da pandemia. Não será privatizando a educação, delegando-a a grupos privados e por meio de um currículo por competências, que o país vai superar as assimetrias sociais existentes. Pelo contrário, a tendência é aprofundar cada vez mais as mazelas vividas pela maioria, enquanto a minoria usufrui da riqueza e do poder.

O Estado precisa garantir recursos, investimentos previstos no repasse dos 10% do PIB para a educação e atuar no sentido de oferecer políticas públicas de Estado, integrativas e protetivas, conjuntamente entre diversos setores sociais; dentre elas, políticas de erradicação da pobreza, políticas que visam o combate à marginalização e violência e políticas que oportunizam a todos o acesso a uma vida digna, com saúde, alimentação, saneamento básico, moradia, emprego, entre outros.

É insuficiente assegurar o direito à educação de qualidade em lei sem oferecer condições para que seja promovida a justiça social, quando todos têm as mesmas condições e oportunidades, posto que frequentar uma escola de qualidade é um dos fatores determinantes para acessar melhores oportunidades na vida.

Superar os desafios da desigualdade exige comprometimento do Estado, que, além de oferecer políticas públicas educacionais de acesso, precisa dar condições de permanência e possibilitar para que, de fato, a educação possa ser integral, visando o pleno desenvolvimento dos jovens para o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho. Atingir estas finalidades implica assumir o compromisso com a emancipação humana e a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias.

Entendemos que é importante a escola desenvolver nos alunos conhecimentos, ideias, atitudes e valores que permitam sua inserção no mundo contemporâneo. O aluno precisa, todavia, ter acesso a conhecimentos voltados à justiça social, a direitos humanos, a diversidades, à cultura e a conhecimentos historicamente construídos. Ou seja, conhecimentos com características bem “diferentes daquelas que requerem sua incorporação submissa e disciplinada, para a maioria, no mundo do trabalho assalariado.” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 16).

Compreendemos que a ideia de padronizar o conjunto de aprendizagens e definir um currículo único para todos se revela arbitrário aos preceitos do princípio da equidade. As intenções de uma Base que normatiza e tenta adequar a aprendizagem dos sujeitos em ideais que são requisitados no mercado de trabalho, precisa, sem dúvida, ser discutida; ainda mais sabendo-se que foi influenciada por grupos econômicos cujo interesse é única e exclusivamente o capital.

É pertinente, também, refletir sobre as lacunas que o documento apresenta em relação às questões de gênero, sexualidade e etnias. Nesse sentido, Macedo (2017) afirma que essas exclusões foram realizadas em articulação pelo Movimento Escola Sem Partido, que atua fortemente no campo educacional e está influenciando as políticas educacionais. A autora destaca que é preocupante a exclusão desses temas da Base e dos currículos, pois focam diretamente em grupos minoritários que estão conquistando espaço na sociedade muito timidamente. Desse modo, “a BNCC é apresentada como uma política para todos, e a exclusão que ela potencialmente promove é decorrência da ação individual daqueles que são excluídos.” (MACEDO, 2017).

A BNCC/2018 não abre questionamento contundente sobre o modelo de mundo e de sociedade que ela pretende formar. Num país com crise e desemprego alarmante, formar para algo incerto, que ela não aprofunda, é controverso. A BNCC tampouco garante reflexões acerca da importância das mobilizações dos movimentos sociais, culturais, sindicais, associações científicas, das lutas e dos esforços, empreendidas por essas organizações para conquistar alguns direitos. Para tanto, os currículos precisam ser flexíveis e contemplar conhecimentos sistematizados e com atenção à cultura local.

É pertinente, também, trazer à tona a falta de capacitação profissional para trabalhar com as supostas inovações estabelecidas na BNCC. Professores com formações aligeiradas, desestimulados para buscar novos conhecimentos, acabam

não dando conta da “lista de aprendizagens” indicadas na BNCC. Uma formação profissional sem qualidade acaba refletindo na aprendizagem dos alunos, em especial nos mais pobres e marginalizados que não conseguem frequentar uma escola de qualidade. Para estes, quase sempre é oferecida uma “escola sem conteúdo”, ou seja, uma escola que acaba reproduzindo ainda mais as desigualdades sociais (LIBÂNEO, 2012). O autor afirma não haver justiça social sem um conhecimento de qualidade, tampouco cidadania, se os alunos não têm a oportunidade de aprender conteúdos emancipatórios que levam em consideração a apropriação da “cultura e da ciência acumuladas historicamente.”

A efetivação da educação de qualidade permite que os estudantes compreendam a sua importância na sociedade, assim como mostra a necessidade da análise crítica dos acontecimentos que se manifestam no dia a dia e o seu papel na política e na vida pública, com sujeitos que respeitam a liberdade de escolha do seu próximo e favorecem para que cada vez mais outros se apropriem do conhecimento e do exercício consciente da cidadania.

Conforme afirma Saviani (2016a, p. 58), o papel da escola democrática é viabilizar a todos os alunos o acesso ao conhecimento emancipatório para se libertar da dominação. O autor afirma que de nada adiantaria “democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado.” Ou seja, a escola deixa de ser importante na vida das pessoas na medida em que os conteúdos ministrados perdem a sua qualidade e deixam de atender o principal objetivo da educação, que é “conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige.” (SAVIANI, 2016a, p. 81).

Entendemos que a proposta apresentada pela BNCC caminha na contramão do objetivo da escola defendido por Saviani (2016a). Tal objetivo supostamente não será atingido por meio de competências e habilidades que, de certo modo, podem ser realizadas de forma mecânica. O “pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania”, conforme previsto na CF/88, pode estar cedendo o seu espaço prioritário para a “qualificação para o trabalho”.

Compreendemos que a avaliação dos impactos de uma política pública dessa magnitude poderá ser medida somente após decorridos alguns anos de seu estabelecimento e quando for possível verificar os efeitos que a mesma produziu na prática e nos pontos conjunturais sobre as questões ligadas à desigualdade social que

podem ser reproduzidas pela política (igualdade e justiça social), e também se as metas propostas correspondem às alcançadas. Entendemos que esta configuração curricular pode provocar muitas mudanças na sociedade nos próximos anos.

Diante disso, é preciso analisar as competências gerais e as competências específicas das Ciências Humanas do Ensino Fundamental, colocando em debate o direito à educação e à formação cidadã, que deve ser assegurado a todos. Essa temática é analisada a seguir.

3.3 AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC E AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme reflexões nas seções anteriores (3.1, 3.2), a elaboração de uma Base Nacional Curricular era necessária diante das previsões em lei e devido aos diversos problemas que a educação brasileira vinha enfrentando. Embora o documento afirme que seu objetivo é melhorar a qualidade da educação e contribuir para a superação das assimetrias sociais e educacionais, voltando-se para aprendizagens inovadoras e inclusivas, a BNCC pode não estar contemplando aprendizagens essenciais para formar cidadãos críticos e participativos em razão dos interesses econômicos presentes em todo o contexto que permeia o documento, desde a sua concepção, fundamentação e enfoque adotado.

Por outro lado, entendemos que as rápidas e constantes transformações da sociedade exigem uma nova postura e um novo perfil de cidadão. Para formar esse cidadão pleno, no entanto, não podem ser desconsiderados ou tratados de forma sucinta os eixos fundamentais que a sociedade democrática exige, como os conhecimentos construídos e sistematizados historicamente, a cultura, a cidadania, os direitos humanos, a sustentabilidade, a justiça e a paz. Esses conhecimentos coadunam-se com as finalidades da educação; são firmados em diversos tratados e convenções nacionais e internacionais.

Ao encontro dessa problemática, trazemos uma reflexão acerca do ensino por competências. O objetivo é analisar e compreender as dez competências gerais da Educação Básica e as competências específicas das Ciências Humanas do Ensino Fundamental. Desse modo, problematizamos tal abordagem no sentido de compreender como estas contribuem ou afetam a formação humana dos sujeitos contemporâneos.

Conforme afirma Centenaro (2019, p. 85), ignorar uma “problematização dos rumos da Educação Básica, quanto às aprendizagens essenciais, pode ser um atestado de negligência e inobservância de uma dimensão vital para o fortalecimento de uma sociedade democrática, que é a educação formal.” A BNCC orienta o ensino no desenvolvimento de competências ao longo da Educação Básica, explicitando-as por etapa, área do conhecimento e por componente curricular. A abordagem por competências não se constitui uma novidade na educação brasileira. Com a homologação da BNCC em 2018, contudo, as mesmas consolidaram-se como metas obrigatórias que precisam ser atingidas pelas escolas.

A BNCC explicita que o foco no desenvolvimento de competências tem relação com as avaliações internacionais realizadas por organizações globais, conforme recorte a seguir:

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, 2018a, p. 13).

Desse modo, para melhorar os resultados nas avaliações externas foi preciso ajustar a Base no enfoque do desenvolvimento de competências. O documento afirma que 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.” (BRASIL, 2018a, p. 13). Segundo Costa e Silva (2019), a BNCC brasileira teve como referência curricular países que foram avaliados negativamente, por especialistas da área da educação, pelo fato de serem fortes indutores de privatização da educação.

O conceito de competência e o ensino por competências é amplamente discutido pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud. O autor destaca que a noção de competência emergiu no âmbito do trabalho e, mais tarde, estendeu-se para o campo da educação devido às ameaças e desordens globais que estão cada vez mais provocando mudanças e crises (PERRENOUD, 1999). Dessa forma, o autor destaca:

A explicação mais evidente consiste em invocar uma espécie de contágio: como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho.

Conforme afirma o autor, 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). Conforme afirma o autor, 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). De acordo com este autor, a abordagem por competências não é um método novo; o mesmo faz parte dos “movimentos da escola ativa”, que propuseram atividades mais complexas aos alunos, assim como o protagonismo da aprendizagem.

Segundo Saviani (2020), a “escola ativa” remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas¹⁷ do “aprender a aprender”, entretanto com outra configuração¹⁸, ajustado e ressignificado para o “neoescolanovismo”¹⁹. Desse modo, foi propagado pelo “Relatório Delors”, elaborado pela Unesco, publicado no Brasil

¹⁷ Convém destacar que o escolanovismo é um movimento que surgiu em meio a Segunda Guerra Mundial para formar um novo modelo de trabalhador, atendendo às exigências das indústrias mecanizadas, inspirado na perspectiva pedagógica de John Dewey e outros. De acordo com Saviani (2008b, p. 9), as críticas à pedagogia tradicional, que começaram no final do século XX, deram origem ao escolanovismo, que acreditava no poder da escola de equalizar as questões sociais. Conforme destaca o autor, o modelo de educação foi amplamente difundido e as experiências foram mais negativas do que positivas por provocar o “afrouxamento das disciplinas e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado.” Segundo o autor, esse modelo de escola aprimorou a qualidade do ensino somente para os filhos da elite.

¹⁸ De acordo com Saviani (2020), o aprender a aprender “[...] na pedagogia escolanovista se referia à valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade, no contexto atual ganha uma nova conotação.”

¹⁹ No neoescolanovismo é, portanto, “[...] deslocado o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico dos conteúdos e para os métodos. Desse modo, configurou-se uma estrutura pedagógica, onde o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender, e sim, assimilar determinados conhecimentos.” Assim, “o importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com a situação nova; e o papel do educador deixa de ser aquele que ensinava para ser o de auxiliar o educando em seu próprio processo de aprendizagem” (CAMILLO; MEDEIROS, 2018, p. 62-63 *apud* SILVA, 2015).

em 1998. O referido Relatório traçou linhas orientadoras da educação mundial no século 21, delineando “[...] bases pedagógicas das novas ideias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil, como as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990.” Compreendemos que, com base nessa perspectiva de educação, é que foi elaborada a BNCC.

Diante disso, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, “cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas.” De acordo com este autor, as necessidades sociais e individuais dos sujeitos deixaram de ser um “compromisso coletivo”, ficando, assim, “[...] sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”. (SAVIANI, 2020).

Na BNCC/2018 encontramos vários termos que possuem relação com essa concepção de educação, conforme destacado no seguinte recorte:

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, 2018a, p. 14, grifo nosso).

Os termos em destaque são características e competências ligadas à personalidade de um sujeito proativo, qualidades exigidas pelas empresas para justificar uma carreira promissora ou uma posição de liderança. Compreendemos que o compromisso da escola com a formação humana vai muito além do desenvolvimento de competências que são reclamadas no mercado de trabalho.

A abordagem por competência, entretanto, é questionada por Young (2014, p. 195), ao defender que um currículo definido por “[...] resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, será incapaz de prover acesso ao conhecimento.” Este autor entende que o conhecimento se constitui como capacidade de perceber alternativas em qualquer das áreas do saber, e não pode

ser definido por competências, habilidades, resultados ou avaliações, com base em um caráter padronizado.

É preciso capacitar as próximas gerações de modo que elas possam construir sobre os conhecimentos históricos e culturais, um conhecimento novo, que permite que as sociedades humanas progridam e os indivíduos se desenvolvam plenamente. (YOUNG, 2013). Esse conhecimento o autor define como “conhecimento poderoso”. Pautar a construção do currículo com base nesse conhecimento, tem sido a luta dos profissionais que assumiram a educação como um meio de promoção da cidadania e da justiça social.

Ainda sobre a abordagem por competências, Zabala e Arnau (2014, p. 17) afirmam que o termo competência surgiu no âmbito empresarial, no início da década de 70 do século 20, para “designar o que caracteriza uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa real de forma eficiente.” Dessa forma, o termo começou a ser usado, inclusive, para a definição curricular.

A partir de então, esse termo se estendeu de forma generalizada, de modo que, atualmente, dificilmente iremos encontrar uma proposta de desenvolvimento e formação profissional que não esteja estruturada em torno de competências. É dessa forma que o mundo empresarial fala sobre gestão por competências: formação de competências, desenvolvimento profissional por competências, análise de competências, etc. (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 17).

De acordo com Zabala e Arnau (2014), no sistema escolar o enfoque nas competências começou a fazer parte dos estudos de formação profissional e, sucessivamente, estendeu-se de forma generalizada para as demais etapas e níveis educacionais. No âmbito escolar, no entanto, entre os argumentos que justificam a revisão curricular e a sua fundamentação nas competências, está a dissociação entre teoria e prática. Outra questão, conforme destacam os autores, está relacionada à função social do ensino, que, tradicionalmente, possui um caráter propedêutico e seletivo²⁰.

Para Silva (2018, p. 11), o discurso em torno das competências como eixo de prescrições curriculares, que revigorou a BNCC, foi retomado com as mesmas

²⁰ Para Zabala e Arnau (2014, p. 19-21), caráter propedêutico e seletivo fez com que se entenda o ensino como um trajeto de superação de etapas sucessivas medidas, cada uma delas, pelas demandas da etapa superior. Conforme os autores, “[...] para todos os que optarem por alternativas, como a incorporação ao mercado de trabalho ou a formação profissional, a maioria das competências aprendidas não serão úteis e, o que é pior, não irão adquirir as competências necessárias para poder se desenvolverem corretamente nesses âmbitos.”

justificativas que permearam a reforma curricular nos anos 1990: “adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do ‘mundo do trabalho’, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional.” No entendimento da autora, “evidencia-se um tratamento formal das ‘diferenças’, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração.” Ou seja, a noção de competências possui um caráter polissêmico, enquanto os discursos permeiam a preocupação com as diferenças sociais e padronizam os conteúdos, como se a realidade fosse igual para todos.

O foco no desenvolvimento de competências possui um caráter instrumental, e leva os sujeitos a uma abstrata noção de cidadania, conforme defende Silva (2018):

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia (p. 11).

A pesquisadora ressalta a “formação administrada”, que permite pensar sobre o discurso em torno das competências que não reconhecem a dimensão cultural e restringem a formação para a autonomia, limitando a possibilidade de emancipação.

Vieira e Feijó (2018, p. 38) destacam que “colocar o conhecimento escolar a serviço do desenvolvimento de competências é uma forma de redução dos saberes sociais à condição de simples objetos a serviço da sociedade de mercado – conhecimento como mercadoria.” Os autores defendem que a proposta da BNCC, além de sua limitada compreensão do sentido e significado do que seja currículo, “[...] ajuda no empobrecimento do conhecimento, que se torna reduzido à mera competência, e não opera para a vida qualificada pela cultura, mas para produtivismo econômico, pois toda uma dimensão ética e estética é alijada do processo educacional (VIEIRA; FEIJÓ, 2018, p. 43). Os autores afirmam que uma Base precisa considerar o conhecimento sempre em ato e que não pode ser fixado em uma pedagogia sem história, que não analisa como os problemas se formulam e como são resolvidos na prática.

Para Guimarães, Morgado e Pacheco (2021, p. 47.743), o currículo é um “artefacto político e cultural” que não pode ser visto como um conceito abstrato, que se desliga das experiências humanas, sendo, por isso, considerado uma construção

cultural. Os autores argumentam ser pertinente valorizar o contexto da cultura, dos saberes e os problemas sociais dos alunos na construção dos currículos.

Entendemos que o ensino precisa ser ministrado para todos, com foco no pleno desenvolvimento da pessoa, estimulando todas as capacidades que o ser humano possui dentro das suas possibilidades em todas as etapas da educação. Para isso, a escola precisa cumprir sua função de entidade orientadora e facilitadora, estimulando o estudante com aprendizagens emancipatórias para que possa ser um agente transformador da sociedade.

De acordo com Freire (1979), não é possível participar ativamente da história, na sociedade, na transformação da realidade, se não se é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la a partir de conhecimentos históricos. Ninguém é capaz de lutar por causas cuja história é desconhecida ou por forças que não compreende.

Convém destacar que, diante das leituras prévias realizadas da BNCC, no que se refere às competências, trabalha-se com a hipótese de que este modelo de abordagem é limitado para a formação de cidadãos plenos. Diante disso, é preciso realizar uma análise aprofundada das competências para verificar em que medida contribuem para a formação de cidadãos emancipados.

3.3.1 As dez competências gerais da Educação Básica

As dez competências gerais²¹ se inter-relacionam nas três etapas da Educação Básica, articulam-se às competências específicas e às habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. As mesmas devem orientar a educação em todo o território nacional e nas escolas públicas e particulares. A BNCC propõe a abordagem por competências amparada nos artigos 32 e 35 da LDB/96, que tratam do Ensino Fundamental e Médio. Dessa forma, a BNCC explicita as dez competências gerais da Educação Básica, conforme segue:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a

²¹ Centenaro (2019) realizou a descrição das dez competências gerais da Educação Básica e abordou os significados com base nos materiais organizados pelo Movimento Pela Base Nacional Comum. O estudo do pesquisador auxiliou na construção dos nossos conhecimentos, todavia na problematização foi dado um enfoque diferente.

- realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018a, p. 9).

As dez competências gerais da Educação Básica são elencadas de forma a proporcionar aos educandos habilidades que são requisitadas na sociedade contemporânea, colaborando, assim, para que os sujeitos se ajustem às necessidades da sociedade e, conseqüentemente, ao mundo do trabalho, em constante mudança. Quer dizer, a BNCC, por meio das competências, procura preparar o estudante com ênfase nos objetivos e demandas do mundo globalizado, que exige cada vez mais cidadãos com habilidades que se ajustam às metas do processo de expansão do capitalismo contínuo e sem fronteiras.

Conforme afirma Santos (2002),

Hoje, sob o pretexto de que é preciso formar os estudantes para obter um lugar num mercado de trabalho afunilado, o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário, uma prática que, a médio prazo, ameaça a democracia, a república e a cidadania [...] (p. 151).

Dessa forma, o conhecimento sistematizado, produzido pela humanidade, é reduzido a um saber prático, ao simples processo de treinamento, “[...] a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade.” Diante disso, a escola corre o risco de não formar cidadãos plenos, e, sim, tornar-se um “celeiro de deficientes cívicos” (SANTOS, 2002, p. 151).

É preciso levar em consideração que o modelo de ensino previsto na BNCC, precisa contribuir para a superação da realidade injusta e abrir horizontes para atuar contra a ideologia dominante que estimula a imobilidade dos oprimidos e a sua acomodação perante às injustiças, necessária ao movimento dos dominadores. Para isso, conforme afirma Freire (2000), o ato pedagógico não pode ser prescrito e nem ser efetivado de forma fria, mecânica e de forma neutra. Tampouco passar a ideia de que só existe uma forma de ler o mundo, que é a sua.

3.3.1.1 As competências específicas das Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

A área de Ciências Humanas contribui para o desenvolvimento da noção de tempo e espaço. Conforme a BNCC (BRASIL, 2018a, p. 353), a “cognição e contexto são categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença.” Conforme o documento, o raciocínio espaço-temporal “baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica.” Essa são condições em que é possível entender e avaliar os significados das “ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é

agente.” Dessa forma, as Ciências Humanas precisam contribuir na formação dos sujeitos em diversos aspectos:

[...] devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista (BRASIL, 2018a, p. 354).

Para isso, a BNCC traça sete competências específicas da área de Ciências Humanas do Ensino Fundamental, que devem ser desenvolvidas em articulação com as competências gerais. São elas:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (BRASIL, 2018a, p. 357).

As sete competências das Ciências Humanas trazem conceitos importantes, tais como a compreensão interpessoal e intrapessoal, a temporalidade, a análise do mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional, a intervenção do homem no espaço, a valorização da diversidade, a comparação de eventos, a capacidade argumentativa, entre outras. A BNCC, todavia, não deixa evidente como os currículos e professores precisam guiar esses temas na prática.

É preciso considerar que existe uma distinção entre a BNCC e a realidade da maioria das escolas brasileiras. Muitas escolas não possuem professores especializados ou com formação específica para trabalhar os componentes curriculares, quando os pedagogos trabalham as disciplinas. Atingir os objetivos propostos na BNCC para quem não possui uma formação na área se torna difícil, uma vez que códigos alfanuméricos, assim como a interpretação das competências, são de difícil compreensão para quem não se formou na área, ou, ainda, para aqueles que não passam, frequentemente, por processos de formação continuada a fim de ampliar conhecimentos e manter-se atualizado também sobre as mudanças nas políticas que impactam a escola. Estes fatores podem incorrer em distorções e retrocessos, gerando, assim, ainda mais desigualdades educacionais.

No entendimento de Fávero, Centenaro e Bukowski (2021, p. 1696), a ênfase excessiva da BNCC nos resultados cria uma falsa expectativa em relação às desigualdades educacionais, conforme destacam os autores:

A ênfase excessiva nos resultados cria a ilusão de que as desigualdades educacionais serão sanadas com um currículo nacional baseado em competências, negando-se outros fatores decisivos, como desigualdades socioeconômicas, infraestrutura das escolas, valorização dos professores, condições de permanência etc., elementos determinantes para a qualidade da formação dos estudantes.

Assim como esses autores, compreendemos que, diante do atual contexto, é preciso prever um horizonte a ser alcançado, diferente do previsto na BNCC, pois este limita e inviabiliza a atuação e a criatividade do professor e a concepção de currículo em ação.

Em síntese, ante as análises, foi possível verificar que nas competências gerais e específicas das Ciências Humanas existe um distanciamento muito grande entre as abordagens previstas e propostas pela BNCC em comparação com as realidades práticas vividas pelas escolas atualmente. Trabalhar por competências,

na prática, para a construção de uma aprendizagem mais significativa, implica investimento em estrutura física, laboratórios, tecnologias, bibliotecas, materiais didáticos e professores capacitados.

É pertinente trazer à tona o resultado do Censo Escolar de 2021, que mostrou que muitos professores, no Brasil, não possuem uma formação adequada para ministrar aulas na educação básica, pois muitos deles não têm curso superior em Licenciatura. Há, também, situações evidenciadas da existência de muitas escolas de Educação Básica no Brasil que se encontram em condições precárias de infraestrutura, sem os recursos físicos, humanos e materiais necessários para promover uma educação de qualidade.

Assim como Lopes (2019, p. 69), não desconsideramos que o ensino por competências seja possível. O problema, entretanto, está em remeter toda a “[...] organização curricular às competências, submetendo a educação ao registro instrumental de um saber-fazer, voltado a uma vaga noção de cidadania e de trabalho.” Desse modo, conforme destaca o autor, a educação é reduzida a ensino, e este ao atendimento de metas de aprendizagem “vinculadas ao saber fazer e à resolução de problemas associados a demandas da vida cotidiana (como se tais demandas do que se supõe ser a vida cotidiana fossem as mesmas para todas e todos).” Lopes (2019) remete, também, à ideia de que ser cidadão trabalhador é o limite da significação das singularidades humanas. Ademais, a educação pública não pode estar sujeita às regras do mercado econômico.

Entendemos que a Base Comum precisa oferecer um suporte necessário para levar os alunos além da aquisição de habilidades e competências que serão reclamadas futuramente pelo mercado de trabalho. É preciso que todos tenham acesso a conhecimentos sistematizados e historicamente construídos, capazes de transformar os sujeitos em cidadãos plenos, críticos e participativos da sociedade.

Tal e qual Santos (2002, p. 152), entendemos que as propostas vigentes para a “[...] educação são uma consequência, justificando a decisão de adaptá-la para que se torne ainda mais instrumental à aceleração do processo globalitário.” Diante disso, o debate sobre a educação de qualidade e cidadania deve ser retomado pela raiz, a fim de resgatar as reais finalidades da educação, conforme afirma o autor:

O debate deve ser retomado pela raiz, levando a educação a reassumir aqueles princípios fundamentais com que a civilização assegurou a sua evolução nos últimos séculos – os ideais de universalidade, igualdade e progresso –, de modo que ela possa contribuir para a construção de uma globalização mais humana, em vez de aceitarmos que a globalização perversa, tal como agora se verifica, comprometa o processo de formação das novas gerações (SANTOS, 2002, p. 152).

O caminho para uma educação emancipadora e libertadora passa distante da uniformização curricular. Para que os alunos tenham acesso ao conhecimento emancipatório é preciso fundamentar o currículo em práticas que levam a conscientizá-los sobre a realidade em que vivem, estimulando-os a ler o mundo de forma crítica e reflexiva, para que possam se apropriar do conhecimento de forma a usá-lo como instrumento da sua própria libertação, conforme defendido pelo educador Paulo Freire (2013b), ao afirmar que a educação deve estar voltada a libertar os oprimidos e os opressores das práticas desumanas, injustas e antiéticas.

Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 2013b, p. 32).

A falsa generosidade, mencionada pelo educador Paulo Freire, pode, de certa forma, ser relacionada a esse contexto de reforma curricular. Os que oprimem em razão do poder não usam o poder para a libertação dos oprimidos. Pelo contrário, usam o poder para se perpetuar no poder.

Entendemos que, diante das análises realizadas, é preciso problematizar o conceito de direito, a educação de qualidade e a formação cidadã que a BNCC contempla. Este tema é abordado no próximo capítulo.

4 A PROPOSTA DA BNCC: OLHARES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E À CIDADANIA

Consoante destacado no início desta pesquisa, com base em Mainardes (2006, 2018, 2021), analisar aspectos de uma política pública exige muita responsabilidade e reflexividade, pois as políticas não são neutras, e os discursos e textos documentais podem carregar intencionalidades e expressar os interesses dos sujeitos que criaram ou elaboraram a política. As problematizações e as afirmações na pesquisa precisam ser muito bem fundamentadas para que possam ser compreendidas e não expressar interpretações equivocadas. Da mesma forma, a vigilância epistemológica e a postura ética devem permear todas as etapas da pesquisa²², desde a “[...] formulação do projeto até a devolutiva ou, ainda, até o ‘possível ativismo’ decorrente do nosso envolvimento na temática da pesquisa e das demandas reais da sociedade.” (MAINARDES, 2021, p. 135).

De acordo com este autor, colocar a ética em primeiro plano significa assumir o compromisso da indissociabilidade entre a ética, a metodologia, a ontologia e a epistemologia. Para Stetsenko (2020, p. 2 *apud* MAINARDES, 2021, p. 131), “não podemos nos dar ao luxo de ‘permanecermos neutros’, mas é também míope continuar com críticas que se preocupam em desconstruir o presente e o passado sem oferecer soluções radicais para os problemas e desafios que enfrentamos.” Dessa forma, esta pesquisa pretende ajudar a pensar uma formação humana mais justa e igualitária.

A Análise Textual Discursiva e o movimento hermenêutico dialógico nos permitem entender a perspectiva de cidadania que o documento propõe e como este influencia a formação humana dos sujeitos. Para isso, levamos em consideração o

²² De acordo com Mainardes (2021, p. 135-136), deve existir “[...] indissociabilidade entre a ética, a ontologia e a epistemologia.” Como quarto elemento o autor sugere a metodologia. É necessário, portanto, muito cuidado na pesquisa para manter a coerência entre esses elementos que o autor denomina de “perspectiva ético-ontoepistemológica”. Essa perspectiva traz uma noção mais ampla para pensar a pesquisa em Educação.

Severino (2019, p. 902) também defende que duas perspectivas são imprescindíveis em se tratando da prática científica e devem ser levadas em conta. “De um lado, seu arcabouço epistêmico, uma vez que se trata de um processo de conhecimento; de outro lado, as implicações de cunho ético nela envolvidos, eis que os resultados da ciência impactam necessariamente todas as condições de existência das pessoas.” Para este autor, “a sensibilidade ética se funda na presença dos outros de nós, dá força da alteridade”. “Pois é essa presença que gera a demanda de seu reconhecimento como tal, impondo a cada um levar em conta a dignidade de que também os outros são igualmente portadores. Vale dizer que o fundamento de toda eticidade, bem como sua universalidade, decorrem da presença da alteridade, portadora de dignidade própria da pessoa humana.”

momento histórico, os agentes envolvidos no processo, os termos e linguagens utilizadas, a correlação do ensino por competências e as habilidades com o atual modelo de organização social, político e econômico, associado à lógica neoliberal que procura adaptar a educação e o conhecimento às razões do mercado.

Estudando o contexto de construção do documento, podemos indiciar a marcante presença de grupos sociais que representam a iniciativa privada, que se vinculam a interesses de base não pública, mas privada, com foco nos fins lucrativos ao invés de fins educativos e cidadãos²³.

Dessa forma, operam por meio das políticas educacionais a fim de instrumentalizar a sua perpetuação no poder, moldando, assim, um perfil de cidadão. Logo, esse cidadão precisa ser acrítico e obedecer cegamente aos desígnios do neoliberalismo sem questioná-lo. Diante disso, o conhecimento elaborado e sistematizado, que pode levar as pessoas a ter uma vida mais digna e reconhecer-se como cidadão livre, com capacidade de atuar contra o sistema injusto que limita, destrói e exclui, pode estar sendo substituído por um conhecimento limitado, contrariando as finalidades da educação.

A discussão em torno dos objetivos fundamentais da educação é pertinente diante da atual Reforma Curricular, pois essa ajuda a definir o modelo de sociedade em que viverão as próximas gerações. Assim, neste capítulo é tecida uma reflexão acerca da perspectiva de educação de qualidade e de cidadania, expressa na BNCC, mais especificamente implicada às competências gerais da Educação Básica, competências específicas das Ciências Humanas e parte introdutória do documento, indicando, dessa maneira, possíveis fragilidades e potencialidades que possam influenciar na formação humana dos sujeitos²⁴ contemporâneos. Junto a esses elementos buscamos respostas para a seguinte questão: **Em que medida a BNCC contribui e possibilita uma educação de qualidade e a formação na perspectiva cidadã e quais os subsídios que esta oferece para uma educação emancipatória?**

²³ De acordo com Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 44), a concepção, elaboração e implementação da BNCC demandou a colaboração e a cooperação de diversos atores e instituições que produzem materiais didáticos, como Fundação Santillana e Abrelivros, Itaú-Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Insper, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura e o Movimento Todos pela Educação, entre outros.

²⁴ Assim como Centenaro (2019, p. 85), compreendemos não ser suficiente “demarcar potencialidades e limitações” na BNCC. “É necessário compreender em que medida os apontamentos desta investigação afetam a formação humana do sujeito.”

Moraes e Galiuzzi (2016, p. 45) afirmam que as categorias na Análise Textual Discursiva podem ser produzidas por intermédio de diferentes métodos, sendo eles: dedutivo (*a priori*), indutivo e intuitivo (emergentes)²⁵. “Cada método apresenta produtos que se caracterizam por diferentes propriedades. Por outro lado, também traz implícitos os pressupostos que fundamentam a respectiva análise.”

Destacamos que nesta pesquisa a categorização é realizada por meio do método indutivo. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), este método consiste em produzir as categorias a partir das unidades de análises construídas desde o *corpus*. Este processo consiste em caminhar do conhecimento particular do pesquisador para o conhecimento geral, resultando, assim, em novas categorias emergentes. Desse modo, no movimento de articulação entre a teoria e o fenômeno social emergiram novas interpretações que estão de acordo com uma visão mais racional do mundo, da organização da sociedade e do fenômeno do poder.

Em relação à validade ou pertinência das categorias, Moraes e Galiuzzi (2016, p. 48) destacam que um conjunto de categorias é válido quando é capaz de propiciar uma nova compreensão sobre os fenômenos pesquisados. Dessa forma, é preciso perceber, nessas categorias, seus entendimentos sobre o problema pesquisado. Conforme destacam os autores, as categorias precisam ser homogêneas, ou seja, construídas a partir de um mesmo princípio conceitual. Realizar uma pesquisa utilizando a Análise Textual Discursiva requer assumir uma atitude fenomenológica²⁶, sem imposição de direcionamentos, deixando, deste modo, que os fenômenos se manifestem de forma livre e articulada.

A primeira seção, intitulada “O direito à educação de qualidade na BNCC”, tem o propósito de categorizar, por meio de conceitos-chave, a estrutura fundante do direito à educação de qualidade na BNCC com fundamento na parte introdutória da Base e das competências específicas das Ciências Humanas do Ensino Fundamental. As categorias emergentes integram os princípios da educação previstos no artigo 206 da CF/88, que visam o “pleno desenvolvimento da pessoa,

²⁵ Conforme Moraes e Galiuzzi (2016, p. 50), “Quando o pesquisador examina o corpus com base em seus conhecimentos tácitos ou teorias implícitas, não assumindo conscientemente nenhuma teoria específica *a priori*, as categorias resultantes da análise são denominadas emergentes.” Ou seja, as categorias “emergentes” estão implicadas nas informações estudadas e no próprio conhecimento do pesquisador.

²⁶ Consoante Moraes e Galiuzzi (2016, p.37), esta atitude requer um “esforço de colocar entre parênteses as próprias ideias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro.”

seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988), conforme previsto no artigo 205 da Carta Magna.

A segunda seção, nomeada de “A perspectiva de cidadania na BNCC”, busca refletir sobre a concepção de cidadania que é colocada em ação pelo documento e, conseqüentemente, nos currículos escolares para a formação dos sujeitos contemporâneos diante dos fundamentos pedagógicos²⁷ apoiados na abordagem por competências, assumida como foco central pelo documento.

A BNCC faz referência à “cidadania” de forma explícita e implicitamente inúmeras vezes. Diante disso, foi realizado um movimento de análise de fragmentos com a terminologia para verificar a que se destinam. Após esse movimento, juntamente com as competências gerais da Educação Básica e parte introdutória da BNCC, são problematizados os elementos de categorização.

A terceira seção, intitulada, “Cidadania e educação de qualidade – perspectivas contemporâneas”, objetiva refletir sobre esses aspectos, apresentando o “novo emergente” por meio de um metatexto analítico²⁸. O novo emergente consiste em expressar as novas compreensões por meio de um metatexto que é construído a partir das interpretações, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos investigados. Dessa forma, é possível criar uma nova representação de cidadania e educação de qualidade e a relação destas com o atual contexto coetâneo, assumindo, assim, a autoria dos argumentos.

4.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA BNCC

A educação é concebida para atender interesses da sociedade e dos indivíduos. “É na combinação desses interesses que emergem os seus princípios fundamentais, e são estes que devem nortear a elaboração dos conteúdos do ensino, as práticas pedagógicas e a relação da escola com a comunidade e com o

²⁷ De acordo com a BNCC, os fundamentos pedagógicos são focados no desenvolvimento de competências e a “[...] explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.” (BRASIL, 2018a, p. 13). Dessa forma, é realizada uma reflexão acerca da perspectiva de cidadania que é colocada em ação pela BNCC, diante da abordagem de competências.

²⁸ De acordo com Moraes e Galiazzi (2016, p. 62), “o objetivo da Análise Textual Discursiva é a produção de metatextos baseados nos textos do corpus. Esses metatextos, descritivos e interpretativos, mesmo sendo organizados a partir das unidades de significado e das categorias, não se constituem em simples montagens.” Ou seja, os metatextos devem ser construídos a partir das sínteses e das compreensões em relação ao tema investigado que “resultam de processos intuitivos e auto-organizados.”

mundo.” (SANTOS, 2002, p. 149). O autor destaca que o interesse social é inspirado na ideia da preservação da cultura, da sucessão das próximas gerações, na identidade nacional e na continuidade da nação. O interesse individual diz respeito à construção de sujeitos como cidadãos plenos. Juntos, o interesse social e o individual precisam assegurar que a dinâmica social não seja excludente.

De acordo com Santos (2002, p. 149), as pessoas e, conseqüentemente, a sociedade, sempre estão em um constante processo de transformação. Desse modo, a sociedade é uma referência para definir os conteúdos e o “[...] contexto histórico acaba por ser determinante dos conteúdos da educação e dá ênfase a atribuir aos seus diversos aspectos, mesmo se os princípios fundamentais permanecem intocados ao longo do tempo.” Dessa forma, o referencial curricular, com viés enriquecedor, precisa pautar-se no pressuposto dos conhecimentos históricos e culturais construídos pela humanidade ao longo do tempo.

É com amparo nos princípios constitucionais que fundamentam o ensino, e, conseqüentemente, norteiam a educação de qualidade, previstos na CF/88, artigo 206, que emergiram as categorias de análise da BNCC. São elas: *A igualdade e a equidade; A liberdade, o autoritarismo, a autonomia e o protagonismo; Pluralismo de ideias; A educação pública e a BNCC; O direito à educação e à aprendizagem; O desenvolvimento integral e as habilidades, atitudes e valores.*

Estas categorias contribuem para uma definição da qualidade na educação expressa na BNCC. Convém destacar que para a realização desse movimento foi levada em consideração a parte introdutória do documento e as competências específicas das Ciências Humanas.

4.1.1 A igualdade e a equidade

Conforme destacado na BNCC, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento fundamentam-se nos princípios da igualdade e na equidade. Os termos “igualdade” e “equidade” aparecem em destaque na BNCC ao tratar do tema “o pacto Interfederativo e a implementação da BNCC” (BRASIL, 2018a, p.15). Para o referido documento alcançar os seus objetivos, é preciso que o regime de colaboração entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal funcione adequadamente em forma de colaboração. O documento refere à “equidade” ao

tratar dos currículos e propostas pedagógicas, enquanto a “igualdade” diz respeito às aprendizagens essenciais.

A igualdade é o primeiro princípio estabelecido na CF/88 que fundamenta o ensino e consiste em oferecer condições igualitárias de acesso e de permanência na escola. Desse modo, é preciso tratar as pessoas como iguais, independente das suas diferenças e particularidades, oferecendo a todos as condições necessárias para que possam ingressar na escola e concluir os estudos com qualidade. Enquanto a equidade precisa considerar as diferenças e as características incomuns, ou seja, por meio de políticas equitativas, o Estado precisa oferecer condições para corrigir os desequilíbrios relacionados aos direitos dos cidadãos com ações e políticas que visam garantir a igualdade a todos.

A BNCC considera o princípio da igualdade ao definir aprendizagens comuns e essenciais que todos os alunos precisam desenvolver ao longo da Educação Básica, e expressa “[...] a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas.” (BRASIL, 2018a, p. 15). O documento afirma que os sistemas de ensino e as redes escolares precisam estabelecer um planejamento claro focado na equidade, considerando as diferenças dos estudantes. Dessa forma, a BNCC afirma que é preciso levar em conta as características históricas do Brasil, marcado por uma enorme desigualdade social e de diversidades culturais, em que determinados grupos foram se constituindo em vantagem em detrimento a outros que permanecem em situações desfavorecidas.

Os grupos historicamente dominados e excluídos por uma elite cultural estão em constante risco de violação dos seus direitos, como no caso do direito à educação durante o período da pandemia, quando muitos estudantes de famílias pobres não tiveram respeitado o seu direito à educação. Da mesma forma, os sistemas e as redes de ensino precisam atentar para essas características na construção dos currículos, conforme assevera Oliveira (2018, p. 57):

Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades diversas/plurais de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades (p. 57).

De acordo com este autor, a formação de um cidadão ativo e participativo na sociedade requer reconhecer que cada um possui necessidades e características diferentes que precisam ser respeitadas e valorizadas com políticas equitativas. Para características sociais, culturais e econômicas diversas, é necessário oferecer trajetórias e possibilidades distintas para não aprofundar a desigualdade.

Nessa direção, apontam as competências 1^a e 4^a das Ciências Humanas do Ensino Fundamental. A 1^a competência reconhece que o Brasil é um país plural, com muitas diversidades, com diferentes culturas, costumes e religiões. Dessa forma, é preciso que cada sujeito seja reconhecido como um ser singular. Indicativos desses preceitos também estão expressos na 4^a competência, que afirma que é necessário promover o acolhimento e a valorização das diversidades, renunciando a qualquer tipo de discriminação.

É fundamental considerar que existem diversas formas pelas quais as pessoas podem ser colocadas em situações de desvantagem, mas é principalmente diante das desigualdades institucionalizadas que o processo da discriminação e da reprodução das injustiças tende a se materializar com maior teor. A igualdade formal de oportunidades, a uniformidade curricular e a desigualdade natural de resultados em razão de capacidades e esforços individuais, são arbitrarias aos preceitos da justiça social.

A igualdade formal de oportunidades, expressa na BNCC, pode contribuir para aprofundar desigualdades existentes e naturalizar que cada um chega de acordo com seu esforço pessoal, focando, assim, numa comum uniformidade. O princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola visa a assegurar a efetividade do processo educativo mediante políticas e ações equitativas governamentais de proteção aos estudantes socialmente fragilizados, a fim de oferecer-lhes dignidade.

A escola possui a função de valorizar as diferenças e culturas a fim de tornar mais enriquecedor o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o artigo 27 da LDB/96 determina que os conteúdos escolares da Educação Básica devem observar “[...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.” Da mesma forma, as políticas públicas educacionais precisam ser democráticas, inclusivas e equitativas para que as desigualdades sociais sejam superadas.

Em relação à equidade, que consiste em tratar de maneira diferente aqueles que não se encontram em situação de igualdade, a BNCC destaca:

[...] um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BRASIL, 2018a, p. 15-16).

Dessa forma, os currículos escolares e as propostas pedagógicas precisam assegurar o compromisso no sentido de contribuir com a inclusão de todos no sistema educacional. De acordo com Cury (2013, p.199), a equidade é uma “[...] espécie do gênero justiça, julga um fato concreto buscando um equilíbrio proporcional entre o texto da lei e o que manda a justiça.” Segundo este autor, a equidade considera as particularidades da lei e especifica as peculiaridades, visando a uma solução justa para casos específicos.

Assim, a equidade procura adequar o contexto da lei universal, levando em consideração os fenômenos das desigualdades, discriminações e diferenças que fazem parte da vida das pessoas e da sociedade. Enquanto a igualdade tem um caráter mais universal, não leva em conta os problemas e as particularidades de cada um.

Em relação ao sentido da equidade assumido pela BNCC, Dourado e Siqueira (2019, p. 302) ressaltam:

Dentre os diferentes discursos e/ou retóricas que sustentam a ideia da BNCC e de uma avaliação nacional, estão aqueles que tratam a desigualdade social como processo de equidade. A primeira tem suas bases no modo de produção desigual e combinado e a partir da dialética inclusão-exclusão. A crítica à desigualdade social é uma tarefa da educação democrática e emancipatória. A segunda mascara e vela a desigualdade sem procurar alterá-la. Nessa lógica, é necessário ajustar os desajustados e contribuir para que o modelo econômico produza o “menor efeito possível”. É a partir dessa última que a BNCC firma seus princípios enfatizando o seu foco na equidade.

Os autores asseveram que a desigualdade social somente será reduzida ou extinta por meio de uma educação democrática e emancipatória, e que a BNCC

caminha na contramão desses pressupostos. Segundo os autores, o documento possui a lógica de ajustar os desajustados e cooperar para que não sejam tão visíveis as consequências que o atual modelo econômico produz.

Além do mais, a educação que é propagada pelo sistema capitalista é pautada no esforço pessoal, na meritocracia e na falsa ideia de que, por meio das políticas educacionais, são oferecidas igualmente as mesmas oportunidades para todos, e que cada um chega a progredir e a ser cidadão dependendo apenas do seu esforço pessoal.

Dessa forma, compreendemos que a BNCC se direciona para uma práxis hegemônica, promovida e propagada principalmente por organismos internacionais, não alinhada com a emancipação humana e no combate à desigualdade tanto social quanto educacional, e sim comprometida com um aprendizado uniforme, com o foco voltado, essencialmente, para as avaliações promovidas por estes organismos que também avaliam os conhecimentos uniformemente. Desse modo, a igualdade na BNCC é frágil e insuficiente para garantir a todos a igualdade de oportunidades na escola e na vida, pelo fato de desconsiderar as particularidades e necessidades diferentes dos alunos. As desigualdades poderão converter-se num processo de naturalização sem as políticas equitativas efetivas. Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade.

4.1.2 A liberdade, o autoritarismo, a autonomia e o protagonismo

A “liberdade” é o segundo princípio que fundamenta o ensino e consiste em “[...] aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, de forma livre e democrática (BRASIL, 1988). A educação de qualidade precisa necessariamente estar alinhada com a liberdade e com a democracia das ações pedagógicas. Uma educação que restringe as liberdades e age de forma autoritária, será incapaz de formar sujeitos autônomos, emancipados e conscientes de que é preciso uma transformação social.

O termo “liberdade” aparece na parte introdutória do documento ao afirmar que é preciso “[...] fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, **com liberdade**, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.”

(BRASIL, 2018a, p. 9, grifos nossos). Nas competências específicas de Ciências Humanas o termo não aparece explicitamente.

A liberdade, entretanto, pode ser identificada na competência 4^a ao afirmar que é preciso “expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas [...]”. Da mesma forma, a liberdade pode ser percebida na 6^a competência, ao afirmar que os estudantes precisam “construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos [...]”. (BRASIL, 2018a, p. 357).

A BNCC, expressa autoritarismo ao limitar a liberdade e a autonomia pedagógica e dos demais atores que auxiliam no processo de construção do cotidiano educacional e escolar ao afirmar que é um documento de “caráter normativo”, que define as “aprendizagens essenciais” que devem ser ensinadas aos alunos (BRASIL, 2018a, p. 7). As aprendizagens essenciais são transformadas em competências e habilidades que expressam o que os professores precisam ensinar e o que os alunos têm de aprender. Embora a BNCC, afirme que é preciso desenvolver habilidades para “identificar a presença do autoritarismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira” e saber relacioná-las com formas de organização de sociedade que defendem a liberdade, a democracia, o diálogo e a autonomia, o documento limita estes pressupostos. (BRASIL, 2018a, p. 579).

Assim como Freire (2015), compreendemos que a educação é um “ato de coragem” que não pode temer o debate crítico e a análise da realidade. O autor considera não ser possível aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe. Dessa forma, é preciso criar meios para proporcionar um pensar autêntico que exige “incorporação”, esforço, recriação e reinvenção. Para isso, é preciso ir além da transmissão de informações, da preparação para o mercado de trabalho e adaptação à realidade, ou seja, requer uma formação que pensa/reflita/questione porque a realidade está acontecendo dessa forma.

Dourado e Siqueira (2019, p. 302), asseveram que é imprescindível “[...] compreender o humano como sujeito capaz de pensar, de dialogar, de interagir, enfim, de construir conhecimentos.” Logo, é preciso valorizar e reconhecer as diversidades, construir o currículo de acordo com as culturas existentes na sala de

aula e oferecer percursos formativos emancipatórios de acordo com as diferenças dos estudantes.

De acordo com Silva (2015, p. 375), a realidade não é linear e igual para todos e “[...] enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc.” De acordo com a autora, a “[...] a padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola.” Assim como esta autora, compreendemos que padronizar um conjunto de aprendizagens comuns e uniformes a todos limita a liberdade e a autonomia da proposta educativa.

A BNCC, ao adotar o enfoque no desenvolvimento de competências, estabelece que as políticas, as avaliações e as decisões pedagógicas devem ser orientadas com base nesta para o seu desenvolvimento. De acordo com Silva (2015, p. 375), uma das justificativas para a criação da Base é “[...] garantir maior fidedignidade às avaliações.” Segundo esta autora, “[...] isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames.” Concordamos com a autora, ao afirmar que esta é uma visão limitada de currículo, focado numa listagem de objetivos que não coadunam com a liberdade, a autonomia e a emancipação humana.

Em vista disso, diante do enfoque nas avaliações, regula-se o que vai ser ensinado, conforme destacam Dourado e Siqueira (2019):

Os processos que orientam a política do currículo na BNCC alinham outra dimensão que lhe é constitutiva: a articulação entre “regulação e avaliação”. Essa dimensão ganha centralidade quando se regula o que vai ser ensinado, regula-se como vai ser implementado e acompanhado, regula-se a formação de professores, regulam-se os livros didáticos que serão distribuídos a partir da Base, avaliam-se os cursos de formação de professores e seus currículos e Diretrizes, avaliam-se os professores, avaliam-se os estudantes [...] (p. 301).

Os autores afirmam que a BNCC, diante do foco nas avaliações, regula todo processo de ensino e aprendizagem, inclusive os cursos de formação docente. Por outro lado, o documento expressa uma formação autônoma, ao afirmar:

[...] fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, **autonomia**, consciência crítica e responsabilidade. (p. 9).

Agir pessoal e coletivamente com **autonomia**, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação [...] (p. 10).

[...] aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter **autonomia** para tomar decisões [...] (p. 14).

[...] 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. (p.14). (BRASIL, 2018a, grifos nossos)

Nas competências específicas das Ciências Humanas do Ensino Fundamental, o termo “autonomia” não aparece explicitamente. O mesmo, no entanto, pode ser associado às competências 2^a, 3^a, 5^a, 6^a e 7^a.

A 2^a competência remete a pensar de forma autônoma ao afirmar que o estudante precisa saber “analisar o mundo social, cultural, digital e o meio técnico-científico-informacional”. Isso significa entender as questões políticas, econômicas e sociais que constituem a sociedade contemporânea, considerando as suas variações de significado no tempo e no espaço para que seja possível intervir no presente, posicionando-se perante os problemas e levando em consideração o passado para intervir no presente.

Ao encontro da 2^a competência pode ser destacada a 5^a competência, que possui o propósito de construir a autonomia para comparar eventos, analisar a história e refletir sobre os acontecimentos; ainda confrontar esses acontecimentos com o atual contexto de organização de sociedade e saber posicionar-se criticamente a partir de estudos e critérios científicos. A 3^a competência remete à formação para a autonomia e a responsabilidade ao fazer referência à importância de saber “identificar” e “comparar” de forma consciente a intervenção do ser humano no meio ambiente, propondo alternativas e “ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural”, de forma que todos participem efetivamente das “dinâmicas da vida social”, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática, inclusiva e sustentável.

A 6^a competência relaciona-se à autonomia e ao processo de cidadania, ao afirmar que é preciso saber argumentar baseado em estudos científicos, fatos e realidades, com evidências que possam sustentar argumentos e afirmações. A 7^a competência relaciona-se com a autonomia ao definir que é preciso saber utilizar diferentes linguagens, usar o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal,

relacionando-o ao cotidiano, e estimular a defender seu ponto de vista com respeito, fundamentado em bases científicas. Assim sendo, é preciso possibilitar aos alunos reflexões espaciais e proporcionar uma educação crítica e emancipadora, fazendo com que o sujeito incorpore diferentes leituras de um mesmo objeto ou acontecimento, colocando em diálogo valores socioculturais distintos para que possam, efetivamente, transformar o mundo e serem o sujeito da sua ação.

Convém destacar que a autonomia na BNCC também aparece com um sentido oposto ao da autonomia intelectual, numa lógica que remete à independência. O termo é usado de forma recorrente ao tratar do pacto interfederativo, caracterizado pela autonomia dos entes federados, e também ao tratar da autonomia dos sistemas e redes de ensino e escolas. Em todos os casos a autonomia é necessária para as tomadas de decisão.

Da mesma forma, a BNCC faz menção ao termo “protagonismo” 57 vezes e à expressão “protagonista” 9 vezes. Conforme o documento, garantir o protagonismo aos estudantes no processo de ensino/aprendizagem e no desenvolvimento das suas capacidades é essencial para a autonomia pessoal, intelectual, profissional, política e social. Desse modo, fizemos o recorte de alguns fragmentos que destacam o termo.

[...] produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer **protagonismo** e autoria na vida pessoal e coletiva. (p. 9)

[...] a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o **protagonismo** do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (p. 15). (BRASIL, 2018a, grifo nosso)

A expressão é recorrente em todo o documento. Na parte que versa sobre as Ciências Humanas o termo aparece explicitamente ao destacar a finalidade do componente, assim destacando: “[...] os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o **protagonismo** voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais.” (BRASIL, 2018a, p. 354 grifo nosso).

Tal afirmação é reforçada na 6ª competência das Ciências Humanas para o Ensino Fundamental:

6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e

promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o **protagonismo** voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018a, p. 357, grifo nosso).

A BNCC não define claramente o termo “protagonismo” no Ensino Fundamental. Compreendemos que, por meio deste, o documento procura envolver os estudantes nas decisões educativas da escola, estimular a autonomia, a autoconfiança, a iniciativa, o empoderamento para as tomadas de decisão relacionadas à sua vida e ao mundo do trabalho. O documento propõe o desenvolvimento de habilidades desafiadoras a fim de valorizar o trabalho coletivo, noções de atitudes voltadas à coletividade exigidas pelo mundo do trabalho contemporâneo, o fortalecimento de valores relacionados ao empreendedorismo, o respeito ao meio ambiente e a valorização da diversidade.

Compreendemos que, para ser protagonista, é preciso uma percepção ampla, dialógica, que considere o conhecimento escolar sistematizado como meio para um processo de formação que dê condições de construir aportes para exercer tal protagonismo sob uma perspectiva consciente e cidadã.

Concordamos com Freire (1996 p. 35) quando afirma que a educação precisa, sobretudo, estimular os educandos a serem sujeitos autônomos, no sentido de torná-los capazes de intervir na sociedade e transformar realidades, recriando-as de maneira mais justa e igualitária. Nesse sentido, “[...] o respeito à autonomia e a dignidade de cada um, é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros.” Ou seja, o protagonismo, em especial, precisa estar voltado ao envolvimento e à participação do estudante no sentido de educá-lo para a liberdade e conscientizá-lo para a autonomia, a fim de transformar realidades injustas e antidemocráticas.

4.1.3 Pluralismo de ideias

O “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, é o terceiro princípio que fundamenta o ensino e consiste em respeitar o pensamento e a concepção de mundo dos diferentes sujeitos. Na BNCC este termo aparece explicitamente somente uma vez, ao se referir à área do Ensino Religioso: “Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas

religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o **pluralismo de ideias**, de acordo com a Constituição Federal” (BRASIL, 2018a, p. 436, destaque nosso).

É oportuno destacar que nos últimos anos esse direito tem sido tema de debate de agentes conservadores que entendem que deveria existir um limite de liberdade e de concepções pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, a fim de estabelecer uma educação neutra. De acordo com Barreto (1998, p. 62), para Paulo Freire não existe educação politicamente neutra²⁹. Numa sociedade de classes não é possível um tipo de educação que seja a favor de todos. Isto é, a educação pode ser transformadora ou conservadora. A educação transformadora estará contra os grupos que se beneficiam com a situação e a favor dos que são prejudicados por ela. Ao ser conservadora, estará a favor dos grupos beneficiados e contra os prejudicados. O autor afirma, ainda, que a “negação de servir a algum grupo, isto é, a crença na neutralidade, é uma atitude conservadora que serve os que se beneficiam da situação.”

Por outro lado, existem também os princípios constitucionais “da liberdade de ensino e do pluralismo de ideias”, previstos no inciso II e III do artigo 206 da CF/88, reforçados, também, na LDB, que dá o direito a professores e alunos à “liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.” Desse modo, o pluralismo de ideias preceitua que devem ser respeitadas as diferentes concepções pedagógicas.

Segundo Macedo (2017, p. 514-515), o Movimento Escola Sem Partido³⁰ teve forte influência na elaboração da BNCC com a intenção de reduzi-la a um conjunto de conteúdos a ser ensinado nas escolas na direção do fortalecimento das demandas neoliberais e contra a “diversidade cultural nos currículos”, a “ideologia de gênero nos currículos” e “em prol da separação entre espaço público e privado”, defendendo que à família, considerada como espaço privado, caberia a formação moral, e a escola, como espaço público, ficaria com o ensino de conteúdo.

As propostas disseminadas por esse movimento antidemocrático buscam cercear a liberdade de ensino e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas com propostas que andam na contramão dos fundamentos de uma

²⁹ Conforme Freire, a educação ou será conservadora ou transformadora. Ao afirmar que toda educação é política, Paulo Freire fazia absoluta questão de dizer que ela não é partidária.

³⁰ Juridicamente as ações e teses pró-censura foram consideradas inconstitucionais pelo STF, mas é sabido que a perseguição aos professores não se dá somente no campo jurídico.

educação livre e democrática, e sintetizam o preconceito por aqueles que lutam por justiça e igualdade social. Convém destacar que censurar temas importantes ligados à finalidade da educação, como o fortalecimento da democracia e o combate à discriminação, é ilegítimo, de acordo com o Supremo Tribunal Federal (STF):

1. A censura às questões de gênero, sexualidade, raça, orientação sexual e identidade de gênero nas escolas viola a liberdade constitucional de ensinar, aprender, divulgar a arte e o saber e interdita o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.
2. Professores têm liberdade de expressão no exercício profissional, e a censura prévia às suas atividades é incompatível com as liberdades fundamentais de opinião e pensamento.
3. Crianças e adolescentes têm direito fundamental ao conhecimento e à proteção que os estudos escolares sobre gênero e sexualidade proporcionam.
4. O Estado tem o dever de zelar pelas liberdades, direitos e garantias anteriores e de atuar por meio de políticas públicas e sistemas de ensino, de escolas públicas e privadas, para o enfrentamento de todas as formas de discriminação com fundamento em gênero e orientação sexual.
5. Quanto aos pais, entre os direitos sobre a educação de seus filhos não se incluem poderes para questionar ou vetar conteúdo específicos do ensino que compõem os objetivos republicanos e democráticos do direito à educação [...]. (ABEH *et al.*, 2018, p. 149)³¹.

Da mesma forma, tal censura também contradiz o previsto nas competências 3^a, 4^a, 6^a e 7^a, que preveem o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, do pensamento espacial e da construção de argumentos, e a determinação para resolver problemas do mundo e a promoção de atitudes democráticas. Ou seja, o desenvolvimento de competências que somente poderão ser atingidas por meio de uma reflexão aberta sobre a realidade social e política e por lutas das organizações pela defesa e pela conquista de direitos historicamente alcançados, que, atualmente, estão sob risco de violação, como o direito da liberdade de ensinar e aprender e o pluralismo de ideias.

O cerceamento desses direitos pode ser relacionado ao que Paulo Freire denominou de “educação bancária”, quando o aluno se torna um mero ouvinte e o professor um transmissor de conteúdo, conforme o recorte a seguir:

³¹ O Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas foi lançado por um conjunto de organizações da sociedade civil, dentre elas a Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH), em resposta ao perverso fenômeno ultraconservador na educação, em especial aos ataques aos princípios constitucionais da liberdade de ensino e do pluralismo de concepções pedagógicas e às normas educacionais, bem como à interdição do debate sobre igualdade de gênero, raça e sexualidade nas escolas.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2013b).

Nessa visão bancária do saber não há aprendizagem e muito menos transformação. As manifestações instrumentais da ideologia da opressão reproduzem seres acrílicos que, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo e à realidade. Em outras palavras, sem uma formação voltada para a realidade, para a autonomia e para a libertação, os sujeitos tornam-se incapazes de intervir na sociedade e no mundo, lutar pelos seus direitos e transformar injustiças.

De acordo com Gadotti (2007, p. 42), “educar é também desequilibrar, duvidar, suspeitar, lutar, tomar partido, estar presente no mundo.” Educar, portanto, é posicionar-se diante dos problemas do mundo, e Freire (2001) afirma não haver “[...] caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma.” Assim, compreendemos que a prática pedagógica não pode ser neutra, reduzida a um “processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos”, pois a formação humana exige militância democrática, tomadas de decisão e ações de ruptura diante de atitudes racistas, violentas e autoritárias.

4.1.4 A educação pública e a BNCC

A “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” é o quarto princípio que fundamenta o ensino previsto na CF/88. Desse modo, é preciso levar em consideração as desigualdades sociais existentes em nosso país, investir e fortalecer as escolas públicas e contribuir para a construção de uma sociedade que valoriza a cidadania. Em relação à BNCC, é possível verificar que a mesma contribui para o enfraquecimento da educação pública com as suas inúmeras formas que induzem à privatização, como no caso da proposição de conteúdo à proposta (controle do que é ensinado) por agentes de instituições privadas, o comércio de materiais didáticos e as consultorias, conforme advertem Pina e Gama (2020):

A institucionalização de um currículo minimalista é necessária ao rebaixamento da formação básica das camadas populares. Em suma, os

reais objetivos do projeto formativo do empresariado são: i) a escola pública para integração, convivência, apaziguamento, adaptação e empregabilidade precária para os trabalhadores; ii) destruição da educação pública por meio da subordinação desta a um mercado educacional cada vez mais fortalecido por inúmeras formas de privatização, tais como: terceirização das escolas públicas para a iniciativa privada; sistemas de vouchers; avanço no mercado de materiais didáticos e exploração de um mercado inteiramente novo de formação docente; consultoria; sistemas informatizados; iii) o controle do trabalho educativo (p. 97).

O cenário da pandemia foi uma “janela de oportunidades” para o avanço no sentido da privatização, devido aos inúmeros problemas enfrentados pela educação e o retrocesso da maioria das metas do PNE, conforme mostrou o 4º Ciclo de Monitoramento realizado pelo Inep (BRASIL, 2022d). Diante desse cenário, a privatização é imposta como uma falsa solução a partir do caos que foi gerado por falta de políticas eficientes e pelos cortes sucessivos de recursos na educação.

Na pandemia foi possível verificar o crescente avanço de oferta de serviços por empresas privadas que se autodeclararam *coaching* em educação, ofertando cursos, palestras e programas educacionais, a fim de comercializar materiais prontos, como planos de aula, currículos, apostilas e assessoramento para atingir determinadas metas estabelecidas pelas instituições escolares.

Em relação ao avanço de materiais didáticos, mais especificamente tratando do Livro Didático, Copatti e Santos (2022, p. 22) consideram que o mesmo precisa convergir com a perspectiva cidadã:

Elementos referentes ao conteúdo, aspectos metodológicos, qualidade gráfica, propostas de atividades, textos complementares, links para acesso, precisam convergir para a perspectiva de formação para a cidadania, relacionando conhecimentos científicos e escolares, no intuito de repensar realidades e propor o exercício ativo da cidadania no sentido de provocar mudanças sociais.

Assim como o Livro Didático, outros materiais, projetos e ações que são desempenhados na escola precisam levar em consideração a emancipação humana e convergir com a formação na perspectiva cidadã, pois os mesmos determinam condutas e formas de pensar que auxiliam na formação dos sujeitos. Desse modo, silenciar nos currículos e materiais didáticos temas importantes, como gênero e seus âmbitos de discriminação, modelos de estruturas familiares diferenciadas da família tradicional, as concepções dominantes que originam as desigualdades sociais e a

pobreza, é, portanto, uma forma de continuar reproduzindo tais situações de injustiça e de marginalização.

Diante das desigualdades sociais existentes em nosso país, o investimento e o fortalecimento das escolas públicas constituem caminhos eficazes para a garantia do direito à educação de qualidade para os mais pobres, assim como reconhecimento de outros direitos inerentes aos cidadãos que podem contribuir para a construção de uma sociedade cujos sujeitos instituem-se, efetivamente, como cidadãos plenos.

A escola pública é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela. Nenhum país do mundo se desenvolveu sem uma boa escola pública. Nenhuma sociedade se desenvolveu sem incorporar a grande maioria dos seus cidadãos ao bem viver. A escola pública para e pela cidadania, tem por objetivo oferecer possibilidades concretas de libertação para todos (GADOTTI, 2007, p. 40).

A educação pública gratuita e de qualidade é um direito fundamental do cidadão, uma oportunidade concreta de libertar-se do desconhecimento e do obscurantismo, tornando-se, assim, um agente transformador da sociedade e o autor da sua própria história. É preciso considerar que a educação pública é uma política social conquistada por meio de lutas históricas, e, por isso, é preciso defendê-la, pois somente uma escola pública de qualidade pode garantir educação para todos.

Educadores, como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Paulo Freire, tiveram consciência da importância da educação pública para ingressar o Brasil na civilização letrada e consciente, rompendo, assim, com a ordem autoritária e submissa de viver que marcou os períodos ditatoriais do país. Para estes educadores, a escola pública é uma das maiores criações humanas e forma de democracia; um verdadeiro instrumento para a justiça social para corrigir as desigualdades. Teixeira (1994) leciona que a educação não é um privilégio e, sim, um direito de toda pessoa de se desenvolver plenamente.

Se a área das Ciências Humanas, diante das sete competências, precisa contribuir para uma formação ética, voltada à valorização dos direitos humanos; o “[...] respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais” (BRASIL,

2018a, p. 354), é, portanto, possível afirmar que a escola pública, gratuita e de qualidade, exerce um papel preponderante que auxilia a interpretar o mundo e a compreender os fenômenos sociais, políticos e culturais de forma responsável e inclusiva, onde todos, de forma igualitária, possuem o direito ao acesso a uma educação emancipadora e, conseqüentemente, uma formação cidadã plena.

Países que melhor responderam aos impactos provocados pela pandemia na educação, foram os que investiram massivamente em educação pública e em políticas democráticas³². Podemos, concluir, então, que a educação pública é um direito fundamental do cidadão e um dever do Estado, que tem por objetivo contribuir para a dignidade da pessoa humana e para a superação das desigualdades sociais existentes em nossa sociedade, sendo resultado de lutas e ações democráticas, posto que o acesso à educação formal de qualidade é condição inalienável do direito à cidadania.

4.1.5 O direito à educação e à aprendizagem

A “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” é o nono princípio que fundamenta o ensino previsto na CF/88. Uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos precisa garantir dinâmicas curriculares que colaboram com a formação humana nessa perspectiva. A Base pretende garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes e seu desenvolvimento integral, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2018a). É preciso analisar, entretanto, se estas aprendizagens convergem com aquilo que é produzido historicamente pela humanidade e se sua ancoragem está de acordo com bases epistêmicas que são socialmente relevantes para as culturas presentes na sociedade, no sentido de mover-se contra todas as formas de exclusão, como destacam Dourado e Siqueira (2019, p. 303):

Uma educação comprometida com a produção e disseminação do conhecimento requer a garantia de projetos e percursos formativos emancipatórios, expressos por dinâmicas curriculares que garantam a formação como expressão do direito social e subjetivo das crianças,

³² Conforme a Ocede, o Brasil é um dos países que menos investiu em educação na pandemia. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/09/16/brasil-e-um-dos-paises-que-menos-investiram-em-educacao-na-pandemia-diz-ocde.ghtml>

adolescentes, jovens e adultos, por meio de postura radical contra todas as formas de exclusão social.

Os autores afirmam que os objetivos da educação, assim como as ações por esta realizadas, devem convergir para uma formação emancipadora, portanto como prática social. O direito à educação é uma garantia fundamental que não pode ser reduzida a uma aprendizagem instrumental em detrimento a conhecimentos históricos socialmente construídos no processo de formação e humanização do homem.

O documento apresenta, em todo o texto, somente uma única vez a expressão “direito à educação”. O termo aparece ao se referir à etapa do Ensino Médio como direito subjetivo dos cidadãos que se apresenta como um gargalo na garantia do direito à educação, pelo fato do alto índice de evasão e abandono nessa etapa da Educação Básica. Já o termo “direitos de aprendizagem” aparece 7 vezes e “aprendizagem e desenvolvimento” 28 vezes em todo o documento. Em relação à descaracterização do “direito à educação” pelo “direito à aprendizagem e de desenvolvimento”, implícito na BNCC, Dourado e Siqueira (2019, p. 291) destacam:

Não se trata de ter direito a aprender, mas sim, “direito à educação”, uma vez que aprender é uma condição inerente ao ato educativo. Portanto, falar em direito à educação é mais amplo do que direito à aprendizagem, já que o direito à educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permita a materialização de um projeto político-pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem.

O direito à educação é um direito humano mais extensivo e amplo do que o direito à aprendizagem e desenvolvimento, envolvendo um conjunto de condições para a sua efetivação, enquanto o direito à aprendizagem é uma das condições que constitui a efetivação da educação como direito dos sujeitos.

Ao descaracterizar o direito à educação pelo direito à aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC lança para dentro da escola a responsabilidade do sucesso ou fracasso dos alunos. Ou seja, joga no ombro dos professores o desempenho das avaliações que visam a atingir indicadores educacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), a Provinha Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb),

entre outros, cujos resultados são amplamente divulgados nos meios de comunicação.

De acordo com Lopes (2018, p. 23), a BNCC possui um vínculo entre educação e desenvolvimento econômico e a redução da educação a níveis de aprendizagem, conforme recorte a seguir:

[...] um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com *mais* educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum.

A redução do direito à educação a níveis de aprendizagem remete a pensar nas Constituições anteriores a de 1988, como a na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934 (BRASIL, 1934), que previa, no artigo 10º, inciso VI, “difundir a instrução”, posto que naquele período histórico ainda não havia sido conquistado o direito à educação de qualidade para todos. Dessa forma, o termo “instrução” era usado para tratar assuntos relacionados à educação.

O direito à instrução, assim como o direito à aprendizagem, expressa que a pessoa tem a garantia de apropriar-se de informações consideradas fundamentais e úteis para o seu conhecimento e, sucessivamente, para o seu desenvolvimento. Já o direito à educação é um direito fundamental de todos os cidadãos, previsto na legislação brasileira que normatiza a sua efetivação.

O direito à educação vai muito além do direito à instrução e do direito de aprendizagem e de desenvolvimento; envolve, além das questões jurídicas, transformar-se em seres capazes de “[...] intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos [...]”.(FREIRE, 2013a, p. 51). Atingir estes objetivos implica criar possibilidades para que o estudante possa se desenvolver plenamente. O processo de construção dos conhecimentos deve acontecer por meio do diálogo, do respeito, da amorosidade e do cuidado com a rigorosidade que envolve o processo educativo, pois somente assim os sujeitos progridem e se desenvolvem plenamente.

Desse modo, foi possível compreender que o enfoque da BNCC nas avaliações descaracteriza o direito a uma educação emancipadora e libertadora.

Assim como Lopes (2018, p. 26), compreendemos que, a partir da BNCC, a “[...] qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdo, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem.” Em vista da centralidade que a BNCC possui nas avaliações, os currículos escolares também tendem a ser elaborados para, cada vez mais, convergir com as pretensões das avaliações internacionais, desconsiderando, assim, as diferenças dos estudantes, como leciona a autora supracitada:

Conferindo tal centralidade à avaliação, o currículo é submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas que supostamente dominariam ou não tais saberes. A essa ideia de que é possível avaliar uniformemente conhecimentos/padrões de aprendizagem está incorporada a proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e distribuído para ser medido (avaliado) (p. 26)

Com base nesta autora, entendemos que esta é uma visão restrita de direito à educação, pelo fato de focar todas as aprendizagens e conteúdos nas avaliações e por desconsiderar as trajetórias e percursos diferentes. Em outras palavras, as avaliações uniformes desconsideram o princípio da equidade, que prevê reduzir o impacto das diferenças que são produzidas por aqueles que possuem condições diversas e pelo acesso restrito a conhecimentos emancipatórios e libertadores.

A educação de qualidade vai muito além de transmitir conteúdos que produzem resultados positivos nos testes e avaliações. O compromisso da educação é fazer com que o ser humano se reconheça como um sujeito capaz de atuar nas causas sociais, interagir, dialogar, construir conhecimentos que contribuam para que se liberte de processos limitantes de modos de ver e perceber as diversidades e as possibilidades de existência, contribuindo para que atue no mundo reconhecendo as singularidades, as formas de vida e as diversidades étnico-culturais, e se constitua como agente de transformação na redução de desigualdades.

Para isso, de acordo com a 6ª competência, ligada ao processo de cidadania, é preciso uma educação de qualidade para que os sujeitos possam se desenvolver plenamente e que promovam os direitos humanos, o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Ou seja, é necessário que seja retomado o princípio constitucional da educação para a cidadania para que todos, por meio de políticas públicas inclusivas, possam se desenvolver plenamente.

Em síntese, compreendemos que o direito à educação de qualidade não pode ser restrito a direitos de aprendizagem e de desenvolvimento previstos na base homogeneizadora. O direito à educação é um direito humano, uma garantia fundamental prevista na CF/88, que assegura, além de aprendizagens e de desenvolvimento, outras garantias e condições que permitem o acesso igualitário a políticas equitativas, o pleno desenvolvimento, a dignidade e o respeito, para que todos possam estimular as suas capacidades e potencialidades plenamente. Em outras palavras, o direito à aprendizagem e desenvolvimento é apenas um dos fatores inerentes ao direito à educação.

4.1.6 O desenvolvimento integral e as habilidades, atitudes e valores

O desenvolvimento integral relaciona-se com o 7º princípio que fundamenta o ensino previsto na CF/88, que estabelece a “garantia de padrão de qualidade”. O desenvolvimento integral, requer oferecer acesso, uma trajetória de qualidade, conhecimentos emancipatórios e uma formação que permite exercer a cidadania plena.

A BNCC apoia-se no compromisso do desenvolvimento integral dos estudantes. O comprometimento da educação integral na BNCC independe da duração da jornada escolar. A mesma refere-se à construção intencional do processo educativo, segundo o recorte a seguir:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018a, p. 14).

Desse modo, o artigo 6º, parágrafo único, da Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui a efetivação da BNCC, orienta que “[...] as propostas pedagógicas e os currículos devem considerar as múltiplas dimensões dos estudantes, visando ao seu pleno desenvolvimento, na perspectiva de efetivação de uma educação integral.”

(BRASIL, 2017). Da mesma forma, o artigo 13 da Resolução prevê que os currículos e propostas pedagógicas devem prever medidas que permitam um percurso contínuo de aprendizagem, evitando, assim, a ruptura no processo e garantindo o desenvolvimento integral, autonomia e o protagonismo do estudante na aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

A palavra “competência” aparece no corpo do texto 258 vezes, e o termo “integral” aparece 33 vezes. Convém refletir, entretanto, sobre se realmente é possível um desenvolvimento integral por meio da abordagem de competências que se desdobram em habilidades, atitudes e valores. A educação integral na BNCC pode expressar estratégias ideológicas, ou seja, programas empresariais que caminham em conformidade com as ideias neoliberais na perspectiva da educação integral.

O conhecimento, na BNCC, é organizado de forma que algumas aprendizagens são contempladas de maneira mais expressiva, focando num modelo de sujeito, como destacam Copatti e Andreis (2021):

Na proposta da BNCC, o que se percebe é que a forma como se organiza a construção do conhecimento direciona para aspectos pontuais, inclusive pensando a resolução prática de problemas e a inserção no mercado de trabalho. Isso leva-nos a interpretar que a ideia de utilizar habilidades e competências apenas para resolver situações e problemas práticos limita a construção do pensamento do sujeito e sua ação, pois utilizar competências como resposta a um problema antigo – o de transferir conhecimentos é algo que limita a função docente e, nesse sentido, limita a formação dos sujeitos pensada numa perspectiva cidadã (p. 3).

As autoras afirmam que a BNCC está organizada de forma que a construção dos conhecimentos direciona a formar sujeitos aptos a resolver problemas mais pontuais, como a inserção no mercado de trabalho, fato que limita a formação na perspectiva cidadã.

O foco da BNCC na resolução de problemas pontuais converge com os desígnios do neoliberalismo, que procura transferir para as políticas educacionais a lógica de mercado, provocando tensões na relação aluno/professor. “A relação professor-aluno torna-se tensa, agressiva, quando reproduz relações competitivas de mercado, porque, ao adquirir a forma do mercado, a escola acaba reproduzindo as relações de produção dominantes na sociedade.” (GADOTTI, 2013 p. 14-15). Assim como este autor, entendemos que a formação integral e cidadã deve estar voltada para a autonomia, a liberdade e a democracia. De acordo com este autor, o

professor precisa ser um problematizador e não um facilitador. “Não existe qualidade no ensino-aprendizagem quando o professor, para ensinar, precisa renunciar a si mesmo, se alienar, renunciar aos seus ideais, seus sonhos para realizar os sonhos do mercado capitalista.” A educação precisa ser libertadora, formar sujeitos autônomos e conscientes que possam fazer escolhas de acordo com a sua vontade própria e não se subordinar às exigências do mercado.

Atingir a formação integral por intermédio de aprendizagens por competência, entretanto, também é questionado por Young (2014, p. 195), ao defender que um currículo definido por “[...] resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, será incapaz de prover acesso ao conhecimento.” Este autor entende que o conhecimento se constitui como capacidade de perceber alternativas em qualquer das áreas do conhecimento, e exige, acima de tudo, a capacidade de fazer a leitura do mundo de forma crítica e reflexiva.

Em conformidade, Callai (2005, p. 228) defende que “[...] uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens.” Conforme esta autora, é preciso saber “[...] fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos).” Assim como a autora, consideramos que saber fazer uma leitura do mundo conscientemente é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania.

Nesse sentido, a 2ª competência da área das Ciências Humanas destaca que a leitura do mundo precisa ser feita [...] considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo” (BRASIL, 2018a, p. 366). Da mesma forma, a 3ª competência, que visa à conscientização do ser humano para intervir na natureza e na sociedade, exige, portanto, que sejam estabelecidos caminhos metodológicos a fim de conscientizar os alunos para uma postura ética e sustentável na relação entre o homem, a natureza e a sociedade. Para isso, devem ser consideradas as realidades diversas e um currículo aberto e flexível que, realmente, forme para a vida a partir da realidade do estudante, como destacam Andreis e Callai (2019, p. 97):

Vivemos num país que tem um território muito grande, que temos culturas muito diversas, e histórias dos lugares e das populações (os estudantes) que não podem ser submetidas a um regramento que vai cobrar deles determinados conteúdos, habilidades e competências definidas a todos como se houvesse homogeneidade. Algo deve existir que estabeleça os parâmetros de um cenário comum, mas como referência e não como detalhamento de ações a serem desenvolvidas. Se o nosso esforço é no sentido de fazer uma educação de qualidade para que a formação permita o acesso à justiça social precisamos encontrar caminhos, que não seja a definição de posições únicas a todos os estudantes.

Diante disso, compreendemos que o caminho para uma educação emancipadora e libertadora passa distante da uniformização curricular. As condições de acesso são desiguais, os contextos escolares são diferentes, os sujeitos e as realidades são múltiplas e heterogêneas. Nesse sentido, a padronização curricular torna-se inviável e irreal para a concretização na prática.

O nosso desafio como profissionais da educação é desenvolver “[...] um pensar de resistência para avançar diante do que está posto tradicionalmente e que já faz parte do senso comum, mas sem descuidar da atenção com o que foi historicamente produzido pela humanidade.” (ANDREIS; CALLAI, 2019, p. 97). Desse modo, é preciso lutar constantemente por uma educação mais democrática e inclusiva, que contribua para a justiça social e se oponha a todas as formas de preconceito e discriminação.

Para que os alunos tenham acesso ao conhecimento emancipatório é preciso fundamentar o currículo em práticas que levam a conscientizá-los sobre a realidade em que vivem, estimulando-os a ler o mundo de forma crítica e reflexiva, para que possam se apropriar do conhecimento de modo a usá-lo como instrumento da sua própria libertação, conforme defendido pelo educador Paulo Freire (2013b), ao afirmar que a educação deve estar voltada a libertar os oprimidos e os opressores das práticas desumanas, injustas e antiéticas.

Compreendemos que o desenvolvimento integral dos estudantes, afirmado na BNCC, enquanto processo formativo humano global, em suas “dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica”, aspirado por meio de competências, é questionável devido às lacunas em relação a conhecimentos realmente relevantes para uma formação emancipadora. De acordo com Young (2014), entendemos que, por meio da abordagem por competências, não será possível prover uma formação contextualizada sobre o mundo e os problemas implicados na sociedade, tampouco intervir a fim de transformá-los.

4.2 A PERSPECTIVA DE CIDADANIA NA BNCC

A cidadania é a condição humana de pertencer à sociedade e gozar conscientemente do conjunto de direitos e deveres que são atribuídos relativos à determinada época. Após 21 anos (1964-1985) de ditadura militar, a Constituição de 1988 restabeleceu o Estado Democrático de Direito, tendo como preocupação central a garantia dos direitos do cidadão. Dessa forma, no auge do entusiasmo cívico, a Constituição de 1988 passou a ser denominada de Constituição Cidadã, e estabeleceu, no artigo 1º, a “cidadania” como o segundo fundamento do Estado Democrático de Direito.

A cidadania demanda, contudo, um despertar de consciência em que a educação formal desempenha um importante papel. A cidadania não pode ser dada ou transferida de uma pessoa para a outra. A mesma é resultado de uma construção histórica e de conquistas permanentes. A escola é considerada uma via efetiva para a construção da cidadania, e foi com base na Constituição Federal de 1988 que as políticas públicas de educação começaram a ser pensadas de modo mais efetivo no contexto democrático instaurado no país (COPATTI; ANDREIS, 2020).

De acordo com Gadotti (2000, p. 2), o educador Paulo Freire, em uma entrevista à TV Educativa em 1997, definiu a escola cidadã da seguinte forma:

A escola cidadã é aquela que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A escola cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda a escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a escola cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive experiência tensa de democracia.

Uma escola voltada para a formação cidadã é aquela que estrutura as aprendizagens em conteúdos e práticas que promovem a autonomia, a liberdade, a reflexividade e a consciência crítica para a atuação transformadora da sociedade. Para este autor, ser cidadão é ser um sujeito consciente dos seus direitos e deveres na sociedade e também capaz de lutar pela democracia e pela transformação dessa sociedade.

A BNCC faz referência ao termo “cidadania” inúmeras vezes no texto do documento. Diante disso, realizamos um movimento de análise de alguns fragmentos com este termo para verificar a que se destinam, como mostra o Quadro 4. Para isso, foram consideradas, a parte introdutória do documento que inclui as competências gerais da Educação Básica e por fim, as competências específicas de Ciências Humanas, ou seja, as partes do documento que constituem objeto do nosso estudo.³³ Após esse movimento prosseguimos com os elementos de categorização, associados à cidadania, levando em conta, especialmente, as dez competências gerais da Educação Básica e parte introdutória do documento.

Quadro 4 – Cidadania: terminologias e fragmentos na BNCC

Terminologia	Proporção de vezes	Alguns fragmentos ligados às palavras-chave pesquisadas na BNCC
Exercício da cidadania	4	<p>“[...] atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (p. 8).</p> <p>“[...] fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (p. 9).</p> <p>“[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”</p> <p>“[...] considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (p.13).</p>
Responsabilização do cidadão	1	<p>“[...] Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive.” (p. 356).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021, destaques da mesma), com base na BNCC (2018a).

Foi possível verificar, então, que o documento faz referência ao termo “cidadania” diversas vezes, referindo-se ao pleno exercício da cidadania e ao mundo do trabalho, ao projeto de vida, a uma visão consciente, crítica e participativa e a

³³ A análise de documentos requer uma representação condensada de informações, delimitada na metodologia. De acordo com Moraes e Galiazzi (2016, p. 240), “[...] numa abordagem radicalmente qualitativa, evidencia aproximações com a hermenêutica, acionando processos reconstrutivos concretizados na linguagem, importante ferramenta de produção e expressão das compreensões produzidas.”

uma condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles (BRASIL, 2018a).

O termo “exercício da cidadania” aparece a primeira vez ao tratar da mobilização de competências para a resolução de problemas da vida cotidiana e do mundo do trabalho. Assim, o termo aparece explicitamente na 6ª competência geral da Educação Básica ao tratar da apropriação de conhecimentos que possibilitam compreender as relações do mundo do trabalho e as escolhas relacionadas ao seu projeto de vida. Conforme o documento, o “exercício da cidadania”, entre outros, envolve posicionar-se diante dos problemas do mundo.

O termo “responsabilização do cidadão”, destina-se à formação de sujeitos críticos e cientes de suas responsabilidades sociais, que precisam desenvolver habilidades. Observa-se que os cidadãos são produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço; são produtores dessa mesma sociedade com a sua cultura e a sua forma de ser e de agir, sendo, também, responsáveis pelo mundo em que vivem. Dessa forma, as aprendizagens precisam convergir com a convivência democrática, responsável e cidadã, princípio básico para a vida em sociedade.

É possível verificar que a BNCC apresenta uma preocupação grande em relação à cidadania ligada à formação para o mundo do trabalho, pois explicita inúmeras vezes, no corpo do texto, o termo “trabalho”. Convém destacar que na BNCC o termo “trabalho” não se refere somente à preparação para o emprego ou ocupação de vaga no mercado de trabalho, mas, também, ao planejamento e a atividades das instituições escolares e outras ações pedagógicas e científicas.

É sabido que, atualmente, a concepção de educação e o conhecimento escolar são compreendidos a partir de visões distintas. Esse fato tem gerado muitos debates e discussões no campo educacional. Existe a perspectiva de educação voltada para o cenário de emancipação humana, para a superação das desigualdades sociais e para a promoção da justiça social. Por outro lado, há a concepção de educação com um sentido mercantil, direcionado a atender as políticas governamentais neoliberais que procuram adequar a educação às necessidades do capital, da economia e do mundo do trabalho. Consideramos esta perspectiva na contramão para a formação da cidadania plena.

Para a realização do movimento de categorização, trabalhamos com alguns conceitos-chave ligados à cidadania, sendo eles: *equidade curricular*, *questões*

coetâneas, respeito às diversidades e alteridade. Estas categorias têm relação com o modelo de cidadania expresso na BNCC. Como referência usamos, como base, a parte introdutória da BNCC e as competências gerais da Educação Básica.

4.2.1 Equidade Curricular

A equidade curricular manifesta o respeito à igualdade e à inclusão. Está relacionada com o respeito às diversidades e com aquilo que é colocado em ação pelos currículos nas escolas a partir dos dispositivos da BNCC. A BNCC, ao se referir à construção dos currículos escolares, afirma que estes possuem funções complementares com o previsto na Base, a fim de assegurar as “aprendizagens essenciais” que são materializadas pelo currículo em ação. No referido documento as “aprendizagens essenciais” são condensadas em competências e habilidades que, supostamente, são capazes de ampliar as diversas dimensões do desenvolvimento humano. Estas são comuns e uniformes a todos, e necessitam ser cumpridas obedecendo e vencendo etapas.

De acordo com Santomé (2013, p. 9), os currículos precisam convergir com as necessidades dos alunos, ajudando-lhes a compreender os outros, a si próprios como cidadãos éticos, colaborativos, corresponsáveis, e voltar-se no sentido de contribuir na construção de “[...] um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático.” Desse modo, as aprendizagens precisam estar direcionadas para a formação de sujeitos que promovam os direitos humanos, o respeito e a valorização da diversidade, e que estejam comprometidos com a transformação social.

Para Young (2013, p. 11), o compromisso da escola é capacitar a próxima geração para que ela possa construir sobre os conhecimentos históricos um conhecimento novo, “[...] pois é assim que as sociedades humanas progridem e os indivíduos se desenvolvem.” Esse conhecimento o autor define como “conhecimento poderoso”. Pautar a construção do currículo com base nesse conhecimento tem sido a luta dos profissionais que assumiram a educação como meio para a promoção da cidadania e da justiça social.

De acordo com Young (2016), o conhecimento poderoso pode ser definido como a capacidade que o sujeito possui de adquiri-lo, fornecendo explicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo que o cerca. O

conhecimento poderoso permite aos indivíduos ter uma base para fazer julgamentos não somente relacionados às ciências, mas, também, fazer relações no ambiente em que vivem, tornando-os capazes de serem cidadãos participativos da sociedade e conscientes das suas ações e do seu valor como ser humano, transformando-os em cidadãos preparados para lutar contra a hegemonia dominante que dita as normas e regras a serem seguidas pela sociedade.

Nesse ínterim, o autor defende um currículo que leva em consideração a garantia do conhecimento poderoso a todos os alunos em todas as escolas. Assim como este autor, entendemos que “[...] não é justo nem equitativo quando um conhecimento de baixa qualidade é oferecido às crianças, o que não as leva para além das próprias experiências.” (YOUNG, 2016, p. 35). Dessa forma, compreendemos que os currículos precisam ser fundamentados numa práxis educativa que seja capaz de mudar a realidade injusta na qual a atual sociedade está vivendo, quando a concentração de poder e renda é dirigida pelas mãos de poucos, e estes manipulam os demais para adequá-los aos seus ideais, ou seja, às exigências do setor financeiro e do mercado.

Assim como Santomé (2013, p. 9), compreendemos que comprometer-se com uma educação justa, crítica e libertadora [...] obriga a investigar em que medida os objetivos, os conteúdos, os materiais curriculares, as metodologias didáticas e os modelos de organização escolar respeitam as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade.” Assim, as interações entre professor e aluno precisam estar condicionadas a atender os objetivos da educação, que é preparar as novas gerações para o exercício da cidadania plena.

Nesse sentido, a 1ª competência busca valorizar os conhecimentos históricos para explicar os acontecimentos atuais e a conscientização para alcançar uma sociedade mais justa e conhecimentos cada vez mais evolutivos. Da mesma forma, a 2ª competência estimula o pensamento científico, crítico e criativo para a formação de sujeitos ativos na sociedade, com as capacidades intelectuais que o mundo contemporâneo exige. Entendemos que os conhecimentos precisam estar voltados para a evolução da sociedade e para a cientificidade a partir de conhecimentos já construídos historicamente.

Indicativos de justiça social e curricular também são destacados nas 3ª e 6ª competências, ao tratar do acesso e da valorização dos bens culturais produzidos pela humanidade, estimulando, por meio delas, o respeito à diversidade cultural

presente e marcante em nosso país. A 6ª competência estimula a gerir a própria vida de forma disciplinada, desenvolvendo a resiliência, o foco no propósito de vida e no bem-estar de si e da sociedade em geral. Propõe, também, desenvolver habilidades relacionadas ao trabalho e projeto de vida, à autoconfiança e à responsabilidade.

Diante disso, compreendemos que a Base, assim como os currículos escolares, precisa oferecer um suporte necessário para levar os alunos além da aquisição de habilidades e competências que serão reclamadas futuramente pelo mercado de trabalho. É preciso que todos tenham acesso ao “conhecimento poderoso”, defendido por Young (2016), que é capaz de transformar os sujeitos em cidadãos críticos e participativos da sociedade.

Nesse sentido, Gadotti (2007) defende ser fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, fazer sínteses e ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens e saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes. Para isso, o professor, além de mediador do conhecimento, precisa, sobretudo, ser um problematizador e auxiliar na construção dos conhecimentos, fazendo com que os alunos sejam capazes de reconstruir e dar sentido a eles.

Dessa forma, é possível afirmar que a equidade curricular implica oferecer “conhecimento poderoso” que leva em consideração a integração de saberes, as necessidades, as preocupações e as diferenças dos alunos, oferecendo-lhes condições para que possam se desenvolver plenamente, com respeito às suas raízes e culturas. Ou seja, uma educação emancipadora, libertadora e verdadeiramente democrática, que respeita as diferenças, centrada na justiça e na sustentabilidade, com um olhar voltado, especialmente, para os silenciados, oprimidos e excluídos.

4.2.2 Questões coetâneas

Nos últimos anos o mundo começou a caminhar de forma ainda mais acelerada para as revoluções técnicas e científicas. O processo de globalização tem provocado muitas mudanças na forma de organização da sociedade, inclusive na educação. Para Callai e Zeni (2011, p. 73), na “fábula globalitária perversa” o global e o local se interpenetram; o global investe no local e o local impregna o global, necessitando a existência de lugares específicos para se concretizar. Desse modo, a

globalização materializa-se, criando condições para a manutenção dos seus próprios interesses.

A globalização impôs uma lógica na produção mundial, na qual são desenvolvidas diversas tecnologias que permitem a simultaneidade da comunicação e da informação. Entretanto, esta realidade ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento da sociedade, produz desigualdades. Diante da pandemia, que exigiu uma reorganização na rotina escolar, passando a ser ofertada remotamente pelos meios digitais, houve a intensificação da desigualdade educacional que provocou a exclusão dos alunos mais pobres do sistema educacional por não possuírem acesso a esses meios.

É sabido que nas últimas décadas a educação tem sido orientada no sentido de desenvolver competências e habilidades que servem de interesse ao sistema globalitário, pois este complexo é “[...] resultado das ações que asseguram a emergência de um mercado dito global, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente eficazes.” (SANTOS, 2000, p. 12). Para este autor, “a unicidade da técnica”, “a convergência dos momentos”, “a cognoscibilidade do planeta” e a “existência de um motor único na história, representado pela mais valia globalizada”, resultam na globalização perversa que, a qualquer custo, procura adaptar os sujeitos aos interesses do próprio sistema³⁴.

No contexto das mudanças contemporâneas, podem ser destacadas as competências 2^a e 5^a indicadas pelo documento da BNCC, que orientam o desenvolvimento do pensamento científico, a criação e o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica e reflexiva para resolver problemas do mundo contemporâneo.

O período técnico-científico-informacional da história proporciona aos sujeitos diversos recursos tecnológicos e científicos inovadores, como as plataformas digitais, que, atualmente, estão presentes nas mais diversas relações: sociais, culturais, econômicas e, especialmente, na educação no período da pandemia. Elas, no entanto, não são acessíveis a todos e nem estão disponíveis em todos os contextos educativos. Por isso, é indispensável que os alunos aprendam a

³⁴ Para Santos (2000), a unicidade da técnica diz respeito ao desenvolvimento e à modificação das técnicas que marcam os períodos históricos, sendo o atual momento marcado pela chegada da técnica da informação. A convergência dos momentos relaciona-se com os momentos vividos e a simultaneidade das ações. Já a cognoscibilidade do planeta permite conhecê-lo de forma extensiva e profundamente, enquanto o motor único está relacionado com a produção em escala mundial.

manuseá-las corretamente de maneira ética e responsável para se comunicar, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer o protagonismo. Da mesma forma, também é preciso que o Estado garanta a todos os alunos e famílias a possibilidade de acesso a esses meios para que, de fato, o aluno possa aprender a manuseá-los e usá-los para progredir nos estudos e ter, verdadeiramente, acesso a estes recursos.

Ainda em relação a 5ª competência, a mesma aborda a cultura digital e a importância do desenvolvimento da compreensão do uso ético dos meios digitais. Estes recursos, que fazem parte do cotidiano da sociedade contemporânea, são transformados por intermédio das ações humanas e mediante os movimentos da sociedade para técnicas/dispositivos cada vez mais avançados. Além do uso consciente, é preciso estimular a produção de novas tecnologias que visam o bem da humanidade; fato que não tem sido efetivamente estimulado no Brasil, tendo em vista os cortes de recursos para investimento em ciência, tecnologia e educação.

A 10ª competência direciona para o desenvolvimento de uma visão mais racional do mundo ao afirmar que é preciso “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (BRASIL, 2018a, p. 10). Ou seja, a 10ª competência propõe atuar no mundo de forma mais democrática, consciente, humana e, também, a adoção de uma postura crítica diante dos problemas do mundo, da realidade e da existência.

Santos (2000, p. 30) destaca, entretanto, que a realidade pode ser vista como uma fábrica de perversidade, quando o “[...] ideal de democracia plena é substituído pela construção de uma democracia de mercado, na qual a distribuição do poder é tributária da realização dos fins últimos do próprio sistema globalitário.” Diante disso, a educação, em especial a escola pública, exerce um papel fundamental: formar sujeitos críticos e ativos, capazes de lutar contra o sistema perverso que exclui e oprime as pessoas, no qual determinados grupos que detêm a riqueza concentram renda e atuam impedindo/dificultando transformações sociais e redução das desigualdades.

Freire (1981, p. 52) enfatiza que “[...] somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante.” Compreendemos, então, que a

consciência sobre os problemas do mundo e a tomada de ações concretas para intervir na sociedade são inseparáveis para uma realidade transformadora. Para este autor, o “[...] domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores, domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade.” É no diálogo intercultural que os sujeitos se apropriam do mundo e constroem a sua libertação. Isso, entretanto, envolve comprometimento, reflexão e consciência crítica sobre a realidade.

4.2.3 Respeito às diversidades

Nas últimas décadas, a educação tem sido cada vez mais burocratizada com novas legislações e filosofias educativas que descuidam de aspectos importantes, como a diversidade, da qual pode se compreender o mundo globalizado e as suas transformações (SANTOMÉ, 2013). É preciso ter consciência de que o respeito, a valorização da diversidade e a bagagem cultural são os pontos de partida para a formação de pessoas livres e conscientes e para a construção de um mundo mais evoluído.

O Brasil é um país caracterizado por múltipla diversidade cultural e uma enorme desigualdade social. Diante disso, a BNCC orienta para que as escolas elaborem seus currículos escolares e as propostas pedagógicas, a fim de valorizar esta característica.³⁵ A BNCC apresenta o termo “diversidade” 188 vezes no corpo do texto, conforme alguns recortes a seguir:

Valorizar a **diversidade** de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências [...] (p. 9).
[...] 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**. (p. 14).
[...] e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e **diversidades**. (p. 14).
[...] a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e **diversidades**. (p. 14) (BRASIL, 2018a, destaque nosso).

³⁵ Estima-se que mais de 250 línguas são faladas no país, “[...] indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira.” (BRASIL, 2018a, p. 70).

Em relação às competências gerais da Educação Básica, a 8ª competência traz que é preciso compreender-se “[...] na **diversidade** humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.” Da mesma forma, a 9ª competência trata do respeito, do acolhimento e da valorização das “[...] **diversidade** de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.” (BRASIL, 2018a, p. 10, destaque nosso).

Nesse sentido, a 1ª competência busca valorizar os conhecimentos históricos para explicar os acontecimentos atuais e a construção de novas aprendizagens cada vez mais evolutivas, que propiciam a conscientização, para, assim, alcançar uma sociedade mais democrática e inclusiva. Ao encontro da 1ª competência, pode ser destacada a 3ª competência, que objetiva proporcionar o conhecimento e o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, estimulando, por meio deles, o respeito à diversidade cultural presente e marcante em nosso país.

De acordo com a 4ª competência, é preciso estimular o respeito aos diversos tipos de linguagens que permeiam a vida em sociedade, e observar a importância da clareza ao expressar suas ideias e opiniões para que haja compreensão e entendimento. É sabido que a sociedade brasileira é composta pelo multiculturalismo, por diferentes povos, de diversos lugares do mundo, com costumes e culturas distintas. A partir dessa competência, poderão ser trabalhadas as questões relacionadas ao preconceito e à discriminação mediante o desenvolvimento de práticas, como a empatia, o respeito e a convivência pacífica em sociedade.

Santomé (2013, p. 11), nessa direção, destaca que a escola precisa recolocar nos debates temas importantes que exigem atenção prioritária, como “[...] a inclusão, a representação, o reconhecimento, as contribuições e a valorização das pessoas, dos grupos e das culturas que estão presentes na sala de aula e na sociedade mais ampla na qual a escola está inserida.” Levando em consideração que estamos vivendo um momento histórico, em que os direitos sociais já conquistados estão sob ameaça, é preciso formar cidadãos na perspectiva democrática, conscientes e participativos, abertos à reflexão e ao debate crítico, capazes de lutar contra as políticas e reformas que visam a retirar direitos dos cidadãos pobres, dos trabalhadores e, em especial, os direitos dos grupos historicamente discriminados e oprimidos.

No entendimento de Guimarães (2012), no Brasil algumas políticas, como da reserva de vagas para negros em universidades públicas, das mulheres na política e da reserva de terras para povos indígenas e quilombolas, são políticas que expressam o combate à desigualdade para garantia do direito à diversidade. Segundo este autor, entretanto, nem sempre prevaleceu no Brasil o entendimento de que as desigualdades³⁶ eram fatos negativos e a diversidade um valor positivo.

Desse modo, abordar e efetivamente respeitar as diversidades é essencial para a construção de uma sociedade que respeite as diferenças, buscando a construção de um mundo mais justo e democrático. Excluir do currículo temas ligados à diversidade, como gênero, orientação sexual, étnico-racial, contribui para aprofundar o preconceito e a discriminação que estes grupos vêm sofrendo historicamente.

4.2.4 Alteridade

É sabido que a vida em sociedade demanda a convivência democrática, igualitária e pacífica entre diferentes grupos. “Trata-se do desafio de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2003, p. 497). Ou seja, a alteridade consiste em reconhecer o outro como um ser humano de direitos que precisam ser reconhecidos, valorizados e respeitados.

A BNCC refere-se ao termo “alteridade” 16 vezes. Os PCNs (BRASIL, 1997) elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais. Isto posto, “o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional [...]” (FLEURI, 2003, p. 16). De acordo com este autor, a partir dos PCNs foram ampliadas outras políticas de inclusão com grande relevância social; dentre elas o “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas”, as “políticas afirmativas das minorias étnicas”, as diversas “propostas de

³⁶ De acordo com Arroyo, (2010, p. 1385), “as vítimas das nossas históricas desigualdades sociais, étnicas, raciais, de gênero, campo, periferias ainda se fazem presentes, afirmativas, incômodas, não apenas nas escolas, mas na dinâmica social e política.” Ainda existe preconceito contra os desiguais, classificando-os como problema, sem as competências requeridas. Essa visão distorcida, não leva em consideração o passado de exclusão que determinados grupos ainda sofrem nos dias atuais.

inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular”, a “ampliação e o reconhecimento dos movimentos de gênero”, e a “valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais.”

No caso da Educação Escolar Indígena, a BNCC destaca que os currículos precisam assegurar competências específicas, valorizando a sua cultura, consoante o recorte a seguir:

[...] isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e **alteridade** indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares (BRASIL, 2018a, p. 17, destaque nosso).

Com base na legislação vigente e numa perspectiva intercultural, os currículos precisam valorizar a cultura dos povos indígenas assim como a cultura afro-brasileira. A importância de estudar esses grupos sociais reside em compreender o papel da alteridade e entender que existem outros que constituem a grande diversidade étnico-cultural brasileira.

Estudar e construir processos de alteridade “[...] possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, o “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades (BRASIL, 2018a, p. 438). Desse modo, o aluno é estimulado a reconhecer, a respeitar e a valorizar as singularidades (característica de ser único) e subjetividades (expressar pontos de vista) que cada um possui.

Nesse sentido, a 3ª e a 6ª competências expressam explicitamente que é preciso valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais a fim de construir um mundo onde as diferenças culturais entre grupos e indivíduos sejam reconhecidas e valorizadas. Educar exige, entretanto, também trazer à tona as lutas sociais pelas quais se buscou enfrentar situações de exclusão e dominação.

A construção de um sistema educacional justo, que seja compatível com o reconhecimento das diversidades, exige, entre outras, uma análise crítica dos materiais didáticos que são oferecidos aos alunos, conforme leciona Santomé (2013, p. 226-227):

Construir um sistema educativo justo, que respeite a diversidade e esteja comprometido com projetos curriculares que combatem a discriminação implica, entre outras medidas, prestar muita atenção às políticas de recursos didáticos, de materiais curriculares, para que não funcionem como cavalos de Troia, cujos conteúdos não seriam aceitos pelos docentes, estudantes ou suas famílias se estivessem conscientes das manipulações, dos erros e dos preconceitos ocultos em seu interior.

Assim sendo, é preciso fazer uma análise crítica dos materiais didáticos que são oferecidos aos estudantes, não os aceitando como verdades prontas, sob uma ideia de neutralidade, mas, sim, questionando e procurando saber por quem foram elaborados e com qual objetivo, se trazem conceitos coerentes e corretos, e se existe cuidado na qualidade de textos, ilustrações, atividades, dentre outros.

A BNCC, assim como os materiais didáticos que seguem as normativas trazidas pela BNCC e os currículos escolares, precisam considerar que existe uma multiplicidade de estudantes nas salas de aula; estudantes que pertencem a grupos sociais que muito timidamente vem conquistando espaço na sociedade e, muitas vezes, não se sentem acolhidos pelo fato de a escola não trabalhar ou dialogar sobre as suas especificidades e singularidades. As instituições escolares têm um encargo social de acolher, de resistir e de denunciar. À vista disso, precisam debater e conscientizar os seus estudantes sobre as injustiças das quais estão sujeitas, e formar no sentido de saber enfrentá-las, denunciá-las e questioná-las, efetivando transformações sociais tão necessárias.

4.3 CIDADANIA E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE – PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

Esta seção é dedicada à construção de um metatexto elaborado a partir da unitarização e da categorização. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016, p. 54), a ATD permite que diferentes tipos de textos sejam produzidos, podendo ser descritivos ou interpretativos. Em qualquer uma das formas é preciso que a produção escrita seja feita de maneira clara e objetiva, caracterizando-se por sua “[...] permanente incompletude e pela necessidade de crítica constante.” Assim sendo, sinteticamente retomamos o eixo central da discussão, trazendo a BNCC, o direito à educação de qualidade e a formação cidadã no contexto da pandemia, com enfoque destes nas perspectivas contemporâneas.

Diante do estudo realizado foi possível compreender que o atual modelo de sociedade é fruto de revoluções ocorridas no passado, e o atual processo de produção de conhecimento é sustentado pelas políticas de globalização, respondendo aos princípios neoliberais. A orientação neoliberal fica evidente ao analisar-se uma política nacional obrigatória, como no caso da BNCC, que expressa um padrão educacional ligado ao desenvolvimento do mercado, posto que este está redefinindo o papel do Estado.

A orientação neoliberal, assumida pelos governos capitalistas contemporâneos, voltada à lógica de mercado, denota a diminuição do papel ativo do Estado em todos os setores sociais, dentre eles a educação. Por conseguinte, a democracia e a cidadania são colocadas em risco na medida em que ocorre a diminuição do Estado nas políticas sociais, em especial na educação pública, considerada uma via efetiva e condição necessária para a construção da cidadania, em especial para os mais pobres.

Nessa lógica, no lugar de instrumento da emancipação humana, a educação passa a ser uma mercadoria, um mecanismo de perpetuação e reprodução de capital. A disseminação generalizada das políticas de ajuste estrutural tem significado um retrocesso nas políticas sociais, em especial na educação, assim como o aumento da pobreza, da violência, da marginalização e do desemprego. Em outras palavras, a educação tende a ser cada vez mais instrumental, voltada e compatível aos interesses do grande capital. Destarte, a sociedade possui, por um lado, um grupo de indivíduos privilegiados, e, por outro, uma grande massa de sujeitos formados para desempenhar atividades práticas, ou, então, quando não alinhados para tal fim, para o desemprego.

Concordamos com Souza (2018), que afirma que existem dois grupos de pessoas no Brasil: os cidadãos e os subcidadãos. Os cidadãos detêm o reconhecimento social, enquanto os subcidadãos são aqueles que passaram da ordem escravocrata à ordem competitiva. A ordem produtiva moderna e a marginalização histórica colaboraram para que alguns grupos de pessoas fossem desqualificados, marginalizados e obrigados a viver à margem da sociedade sem o reconhecimento dos direitos inerentes à pessoa humana. A naturalização da desigualdade social, considerada uma violência simbólica, encobre, distorce e permite a dominação dos sujeitos como algo natural. Desse modo, as políticas

educacionais precisam ser inclusivas e equitativas para que seja possível romper com as injustiças que marcaram o percurso da história do Brasil.

É sabido que a CF/88 e o PNE 2014-2024, em consonância com a LDB/96, preveem uma Base Nacional Comum para o Ensino Básico. Para isso, em 2014, com dissensos e consensos, foi realizada uma consulta pública de forma *on-line* que contou com a participação de especialistas de universidades e equipes pedagógicas, que resultou na primeira versão da BNCC. A segunda versão, disponibilizada em 2016, foi submetida à discussão por meio de seminários realizados pela Undime e Consed em todos os Estados e no Distrito Federal. A terceira versão, disponibilizada em 2017, trazia a ruptura com o Ensino Médio e desconsiderou aspectos das construções anteriores provenientes de profissionais comprometidos com a educação pública de qualidade. Em 2018 foi homologada a etapa do Ensino Médio fundamentada em itinerários formativos sem a realização de debates amplos no sentido de discutir suas propostas com pesquisadores, entidades educacionais e professores.

Convém destacar, inicialmente, que compreendemos que a concepção e a elaboração de uma política de Estado, como a BNCC, deveria, primeiramente, expressar os desejos e princípios educacionais definidos pela coletividade, pois os fins essenciais das políticas deveriam nascer das necessidades das pessoas, em especial dos atores que executam a política (equipes pedagógicas, estudantes e especialistas em educação), de forma democrática, por meio de um diagnóstico educacional, a fim de traçar uma formação humana para além das dimensões utilitárias e práticas, pois este documento ajuda a definir a sociedade em que viverão as futuras gerações.

Foi possível verificar, diante dos estudos realizados, que entidades científicas e especialistas em currículo, como Silva *et al.* (2020), se contrapuseram à produção da BNCC pelo fato de o processo de construção do documento desconsiderar o que vinha sendo produzido pela categoria científica em educação e pela ausência da participação de professores e estudantes no processo.

É necessário enfatizar que o processo de construção e elaboração da BNCC foi coordenado pelo Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), grupo não governamental, patrocinado pela Fundação Lemann. Os “parceiros e colaboradores” representam as instituições públicas e privadas que propuseram conteúdo à Base. As instituições privadas representam grupos hegemônicos que possuem articulação

com projetos educacionais globais que têm como objetivo principal formar cidadãos para atender às demandas do mercado de trabalho, privatizar a educação pública e comercializar materiais didáticos.

Em suma, propuseram conteúdo à Base, como no caso do Instituto Ayrton Senna, que possui um laboratório (EduLab21) que estuda as competências socioemocionais, e apresentou recomendações voltadas ao conteúdo da proposta da Base. Essa instituição, assim como as demais que atuaram na construção da Base, ofereceram soluções práticas para problemas complexos, autodeclarando-se especialistas em matéria educacional (SILVA *et al.*, 2020).

Além disso, a BNCC também foi influenciada pelos movimentos da ideologia conservadora, que incidiu nos temas ligados à família, gênero e sexualidade. A disputa por espaço na agenda de elaboração da BNCC é, portanto, por um projeto de educação que visa à formação de trabalhadores para atender os desígnios do grande capital, sem a preocupação com as pessoas mais pobres e com as diversidades.

Acreditava-se que a qualidade da educação dependeria de uma Base Comum. Outros fatores importantes que determinam a qualidade em educação, no entanto, foram deslocados, como o cumprimento das metas do PNE, a ampliação orçamentária para o investimento em escolas públicas, a ampliação de vagas em universidades públicas, a valorização docente e o investimento em ciência e tecnologia. (SILVA *et al.*, 2020). Não obstante, a Emenda Constitucional 95, que instituiu o Novo Regime Fiscal, que tem como efeito reduzir a totalidade das despesas, sejam elas de custeio ou de investimento, caminha na contramão do Estado de Direitos, ou seja, rumo ao retrocesso da qualidade da educação.

Diante do contexto de elaboração da BNCC, observou-se que, na educação, o processo de privatização vai muito além de delegar responsabilidades públicas para organizações privadas e permitir aos colaboradores propor conteúdo à proposta. A Base abre um espaço hegemônico para cursos de preparação de professores, livros didáticos, materiais tecnológicos, parcerias, delegação da gestão, convênios, entre outros. O que os governos neoliberais pretendem com reformas educacionais é transferir a responsabilidade com a educação do Estado para a esfera do mercado, para, assim, atender os desígnios do sistema neoliberal, ampliando lucros. Diante disso, a educação de qualidade está sob risco de voltar a

ser um privilégio dos poucos que conseguem pagar pelo “serviço” e não como direito garantido a todas as pessoas.

Atualmente a BNCC é considerada o referencial para a definição dos currículos escolares, de materiais didáticos, alinhamento de políticas, avaliação e formação docente, além de sequenciar e ditar os conteúdos. A BNCC é, assim, uma política de referência nacional, de uso obrigatório para os sistemas e redes de ensino construírem os seus respectivos currículos e traçar outras políticas e ações. A perspectiva neoliberal é justificada pela BNCC ao afirmar que a sociedade contemporânea exige um olhar inovador sobre o que é ensinado nas escolas. Desse modo, expressa o que necessita ser ensinado, como ensinar e o que precisa ser apreendido pelos alunos e como avaliar esse aprendizado.

Assim sendo, o documento é organizado em torno de dez competências gerais a serem alcançadas na Educação Básica, articuladas fortemente no enfoque das avaliações internacionais. A meta a ser atingida pela BNCC está relacionada à mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana (BRASIL, 2018a).

Embora o ensino por competências não signifique uma abordagem nova na educação brasileira, sendo uma perspectiva internacional, a sua adesão gerou muitos questionamentos relacionados à possibilidade de uma formação integral na perspectiva cidadã. Na literatura estudada existem consensos e dissensos quanto ao seu emprego e à sua eficácia na formação de sujeitos ativos, críticos, participativos e transformadores da sociedade.

Embora a BNCC apresente que as competências e diretrizes são comuns e os currículos diversos, e que a base não é currículo, concordamos com Silva *et al.* (2020), que assevera que a Base não oferece muita margem para transpor a realidade local das instituições escolares nos currículos. A racionalidade instrumental parte do pressuposto de que as instituições escolares cumpram o que está prescrito na BNCC, ignorando o currículo em ação e a distância que existe entre ambos.

É preciso considerar que a escola é um lugar vivo, com muitas culturas e diversidades, fato que torna difícil seguir a formalidade da BNCC. Compreendemos que a formação humana não pode se resumir à aquisição de conteúdo a ser vencido e a uma lista de códigos alfanuméricos. Considerando que muitos professores e gestores não possuem formação específica na área, como no caso da Geografia e

da História, entendemos ser difícil às instituições escolares assegurarem uma adesão genuína do documento devido à complexidade de interpretação.

Em relação à pandemia, foi possível verificar que a mesma atingiu, de forma mais severa, as pessoas que já se encontravam em situação de fragilidade social e econômica e, ainda, fragilizou outras a partir dos processos que gerou com as restrições e com o aumento do desemprego, da fome e da violência³⁷. Na educação as implicações no que se refere ao direito à educação de qualidade, enquanto direito social que, historicamente, foi restrito a uma pequena parcela da população e negado para a grande maioria, ou seja, para os mais pobres e vulneráveis, essa condição na pandemia foi aprofundada de forma ainda mais significativa. A fragilidade econômica e a falta de políticas públicas eficientes, bem como os cortes em investimentos e o descaso provocado pelo atual governo, fizeram com que milhares de estudantes não tenham respeitado seu direito constitucional de se desenvolver plenamente.

Diante do fechamento das escolas, as tecnologias foram grandes aliadas para a reorganização curricular, embora tenham sido complexas as rotinas escolares, tanto para os estudantes quanto para os profissionais e instituições escolares. Por outro lado, diante das desigualdades sociais, os recursos tecnológicos foram um grande entrave para os alunos pobres que não possuíam equipamentos, local apropriado para estudar ou acesso à internet. Além disso, o ensino remoto desconsiderou as necessidades específicas dos alunos em relação às dificuldades e ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento sem a presença física de um professor ou auxiliar, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na fase de alfabetização, quando o aluno precisa da permanente mediação de professor ou de um auxiliar. Logo, ficou evidente que esta solução pode apenas ser usada como uma resposta emergencial, e não como uma solução de futuro. Consideramos a escola física indispensável para os alunos, pois estabelece um vínculo pedagógico, uma relação humana de convívio, de humanidade e de trocas indispensáveis à construção do pensamento e dos conhecimentos.

Destarte, é possível afirmar que o “desenvolvimento integral”, prescrito na BNCC, orientado pelos “princípios éticos, políticos e estéticos”, não foi garantido de

³⁷ De acordo com dados da ONU, na pandemia houve aumento de violência contra a mulher. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/11/25/violencia-contra-a-mulher-aumentada-durante-a-pandemia-de-covid-19/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

forma equânime. Em outras palavras, a educação não ofereceu mecanismos suficientes para garantir o direito de desenvolvimento e educação de qualidade a todos. O princípio da equidade, que garante mecanismos de acessos diversificados às pessoas e aos grupos em desvantagem ou em situação de vulnerabilidade, por meio de programas e ações governamentais, não foi suficientemente garantido.

Também ficou evidente que, diante da BNCC, organizada por etapas a serem vencidas, e ante as Resoluções aprovadas pelo CNE³⁸, a fim de evitar reprovações, milhares de estudantes podem ter sofrido danos irreparáveis na sua trajetória de aprendizagem escolar. Além das consequências relacionadas à aprendizagem e à falta de acesso e de permanência nas escolas devido aos problemas sociais, econômicos e de saúde, provocados pela pandemia, foi evidenciada a não valorização do conhecimento científico.³⁹

A pandemia mostrou-nos que é preciso ressignificar a educação e a escola, e também ampliar a luta por maiores investimentos em educação pública e na sua qualidade. A educação vem como política de emancipação e humanização que se opõe a todas as formas de opressão e de dominação. A escola é um espaço voltado a ensinar conhecimentos historicamente sistematizados e referenciados na prática social humana; ou seja, conhecimentos que transcendem a lógica produtivista da BNCC. A pandemia mostrou que os saberes que realmente importam e são essenciais nos dias atuais são aqueles voltados à humanização, aos conhecimentos científicos, tecnológicos, histórico-sociais, filosóficos, artísticos e culturais, que respeitem e incluam as diversidades, as singularidades e os distintos sujeitos.

Uma formação na perspectiva cidadã implica reconhecer que as necessidades dos alunos são diferentes e que cada um precisa ser estimulado dentro das suas potencialidades e capacidades, promovendo a equidade e a redução das desigualdades. É incoerente a padronização curricular num país como o Brasil, que possui realidades diversas e condições muito desiguais de acesso e de permanência, assim como ritmos de aprendizagens diferenciados.

³⁸ Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021, Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 e Parecer CNE/CP nº 19/2020.

³⁹ Convém destacar que, além do negacionismo, da crise social, política e sanitária, em meio a maior pandemia da história moderna, o governo federal homologou a Portaria n. 34, de 9 de março de 2020, que prevê o corte de bolsas dos pesquisadores Capes. Tal medida é arbitrária ao fortalecimento das Ciências e da capacidade de produzir respostas positivas para o enfrentamento da pandemia.

Compreendemos que uma escola justa e equitativa deve considerar menos o mérito obtido em provas padronizadas e investir mais nos menos favorecidos, tendo em vista diminuir as desigualdades entre os indivíduos. Oferecer oportunidades homogêneas para as pessoas que vêm de realidades diferentes e desiguais, é, sem dúvida, abandoná-los à própria sorte.

É preciso dar condições diferentes para aqueles que vivem em contextos distintos para não aprofundar as desigualdades. Ou seja, uma escola justa é aquela que adota a equidade como medida de redistribuição conforme a necessidade de cada um, para que possa se desenvolver plenamente conforme seu direito assegurado na CF/88.

Diante das categorias abordadas na seção anterior, ligadas à educação de qualidade e ao pleno desenvolvimento da pessoa humana (igualdade e equidade; liberdade, autonomia e protagonismo; pluralismo de ideias; a educação pública e a BNCC; o direito à educação e direito à aprendizagem; desenvolvimento integral e habilidades, atitudes e valores), foi possível compreender que o direito à educação de qualidade na BNCC é frágil e não possui uma concepção ampla dessa educação, conforme previsto na CF/88, na LDB/96 e no PNE 2014-2024, que preveem uma proposta curricular nacional alinhada, especialmente, na diversidade, com “[...] respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

A Base Nacional precisa ter como eixo principal a valorização e o respeito às diferenças, contribuir para assegurar a efetiva inclusão de todos no sistema de ensino por meio de uma educação pública de qualidade, o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, assegurar processos formativos emancipatórios e, acima de tudo, contribuir em todos os aspectos para uma educação de qualidade, democrática e justa, para que todos possam se desenvolver plenamente, formando cidadãos transformadores da sociedade.

A padronização curricular, articulada em avaliações de larga escala, que responsabilizam os educadores pelo desempenho dos estudantes, é, sem dúvida, delegar o dever do Estado para as escolas e professores. Também foi possível verificar que a Base não possui uma articulação direta com outras modalidades da Educação Básica, como a Educação Profissional e Tecnológica e o EJA, além da ruptura com o Ensino Médio, quando a oferta se efetivará mediante itinerários formativos. A BNCC também não trata das especificidades a serem consideradas

para a educação do campo e quilombola, dentre outras diversidades abordadas apenas brevemente em algumas habilidades de determinadas disciplinas.

Ainda em relação à qualidade da educação, é preciso considerar que na sociedade capitalista existem interesses e objetivos opostos sobre a educação. Enquanto uma parcela da população luta por uma educação emancipadora, como instrumento para libertação e superação das desigualdades sociais, por outro lado a classe dominante, detentora do poder, defende os seus interesses, cujo objetivo é manter a estabilidade do sistema capitalista e a sua própria manutenção no poder por meio do lucro e da centralidade nas tomadas de decisão que dizem respeito a todos.

Desse modo, compreendemos que a qualidade em educação e a formação na perspectiva de cidadania plena, do ponto de vista de quem luta por uma educação transformadora e libertadora, além de levar em consideração a estrutura das instituições, a formação e a valorização docente, materiais didáticos, aspectos científicos e técnicos, precisa, acima de tudo, considerar três aspectos relacionados à qualidade em educação:

- 1) Em que medida ela permite compreender efetivamente a realidade do modo mais integral e aprofundado hoje possível.
- 2) Em que medida ela permite uma apropriação ampla e efetiva do patrimônio técnico, científico e cultural que está hoje à disposição da humanidade.
- 3) Em que medida ela contribui para a transformação radical do mundo e para a construção de uma sociedade humanamente emancipada (TONET, 2020, p. 18).

Compreender a realidade e transformá-la para a construção de uma sociedade humanamente emancipada, não coincide com o atual modelo de educação previsto na BNCC, na qual a referência para a qualidade é legitimada pelo âmbito dos resultados quantificáveis e na competitividade, e que prevê o “controle” dos resultados por meio de avaliações padronizadas em larga escala.

Foi possível verificar que o cenário da pandemia acirrou ainda mais a aproximação entre educação e mercado, e a privatização das escolas e universidades públicas foi justificativa à falta de eficiência e de recursos públicos. Dessa forma, a educação pública, direito de todos e dever do Estado, é subjugada em nome de interesses econômicos.

Conforme demonstrado nesta pesquisa, a educação, na pandemia, enfrentou muitos problemas relacionados à qualidade, sendo um deles a queda do orçamento para a educação, considerado o menor dos últimos dez anos. Os cortes orçamentários sucessivos, a falta de políticas inclusivas e a incapacidade de uma gestão eficiente, fizeram com que várias metas do PNE retrocedessem em comparação com anos anteriores, entre elas a meta 02, que prevê o acesso universal ao Ensino Fundamental até 2024. “O Brasil retrocedeu na cobertura educacional da população de 6 a 14 anos de idade de 98%, em 2020, para 95,9%, em 2021 [...]”. “Esse recuo ocorrido em apenas um ano, representa, em perspectiva histórica, um retrocesso de cerca de dez anos no indicador [...]”. (BRASIL, 2022b, p. 64). Da mesma forma, outras metas retrocederam, como a taxa de frequência no Ensino Médio, as matrículas na educação profissional e as titulações de mestres e doutores.

Além disso, outras políticas governamentais, a nosso ver consideradas um retrocesso para a emancipação humana, foram evidenciadas, como educação domiciliar (*homeschooling*), militarização das escolas, discriminação, censura nas escolas e cortes orçamentários sucessivos, como os 27% reduzidos na educação pela Lei Orçamentária Anual 2021.⁴⁰

É possível concluir, então, que o Estado não conseguiu garantir a todos uma educação de qualidade no contexto coetâneo. Esse fato irá impactar a sociedade com o aumento da pobreza e da marginalização e, também, na qualidade de vida das crianças e adolescentes que não tiveram respeitado o seu direito de aprender. Consideramos que políticas equitativas de acessos são fundamentais, porém não suficientes para assegurar uma trajetória de sucesso e uma conclusão de qualidade. Por isso, as políticas precisam prever um fluxo adequado que inclua os três elementos essenciais: acesso, trajetória e qualidade.

As reflexões sobre as categorias ligadas à cidadania (equidade curricular; questões coetâneas; respeito às diversidades e alteridade) permitiram compreender que, diante do atual modelo de sociedade multicultural, é exigido um novo perfil de cidadão que é aberto e comprometido a acolher as múltiplas diversidades culturais, religiosas, de gênero e características geográficas incomuns, com a capacidade de evidenciar as qualidades e potencialidades dos “diferentes”.

⁴⁰ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/749955-orcamento-2021-e-sancionado-educacao-economia-e-defesa-tem-maiores-cortes/>

Com o mundo cada vez mais interconectado e complexo, o preparo de cidadãos para assumir os novos papéis exige, entre outras, uma Base Nacional e currículos que tenham como enfoque a educação para a cidadania, que permite discutir amplamente temas ligados à discriminação e ao preconceito, a fim de superar as concepções xenofóbicas e racistas que ainda fazem parte da nossa sociedade. A BNCC, é configurada para objetivos que andam na contramão da emancipação humana, da libertação e da superação da desigualdade social.

Educar para uma vaga noção de cidadania de acordo com Tonet (2020, p.15), significa “[...] preparar ideologicamente as pessoas para que aceitem viver nessa sociedade – com determinados direitos e deveres – acreditando ser a melhor possível e onde existiriam oportunidades para todos, dependendo apenas do seu esforço pessoal.” No modelo de sociedade predominantemente capitalista, a desigualdade é vista como algo natural e a formação para cidadania “[...] não têm como objetivo superá-la, mas apenas minimizar os seus efeitos mais perversos e, assim, permitir um constante aperfeiçoamento.”

Em relação às competências analisadas (competências gerais da EB e competências específicas de Ciências Humanas), foi possível verificar que a sua contribuição para a formação dos sujeitos volta-se, especialmente, ao desenvolvimento de dois pilares do conhecimento⁴¹: “aprender a fazer” e “aprender a ser”. O “aprender a fazer” consiste em estimular a coragem e correr riscos, enquanto o “aprender a ser” significa compreender o seu papel na sociedade capitalista com uma vaga noção de cidadania e preparação para o mundo do trabalho. Remeter toda a organização curricular ao desenvolvimento de competências e habilidades reduz o direito à educação, ou seja, ao “saber fazer”, para a construção de sujeitos que possuem habilidades que são reclamadas no mundo do trabalho assalariado.

Desse modo, assim como assevera Centenaro (2019, p. 102), compreendemos que as competências, “[...] da forma como aparecem no documento, alinham-se à pedagogia por objetivos, em que se espera um determinado comportamento, uma resposta ou performance por parte do estudante.” Esperava-se que os estudantes adquirissem tais competências somadas ao conjunto de conhecimentos que uma educação de qualidade deve oferecer, jamais

⁴¹ Jacques Delors, no livro *Educação: um Tesouro a Descobrir* (1998), aborda os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. “Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.” (p. 90).

paralelamente, denominadas de “conjunto de aprendizagens essenciais”, que, supostamente, levariam para um “desenvolvimento integral”.

Em síntese, levando em consideração todo o contexto de construção da BNCC, é possível verificar que a mesma possui fins opostos à emancipação humana e à cidadania plena. Compreendemos que, para atingir os pressupostos de uma educação emancipadora e libertadora, a Base precisa pautar-se na apropriação dos conhecimentos culturais, filosóficos, científicos e técnicos construídos pela humanidade ao longo do processo histórico, para, assim, formar uma sociedade mais justa e democrática. Uma educação pautada nesses pressupostos contribui, entre outros, para compreender a complexa dinâmica de organização de uma sociedade, assim como o desenvolvimento da consciência de que é preciso uma transformação social.

Entendemos que as políticas educacionais contemporâneas procuram distanciar e dificultar a aproximação da educação na perspectiva emancipadora, libertadora e transformadora, pelo fato de a educação ser um poderoso instrumento de libertação, assim como afirma Freire (2011):

Na verdade, só os oprimidos podem conceber um futuro completamente diferente de seu presente, na medida em que alcançam a consciência de classe dominada. Os opressores, enquanto classe dominante, não podem conceber o futuro a não ser como preservação de seu presente de opressores. Assim, enquanto o futuro dos primeiros está na transformação revolucionária da sociedade, sem a qual não haverá sua libertação, o futuro dos segundos está na pura modernização da sociedade, com a qual podem ou esperam manter o domínio de classe.

Enquanto a classe dominada não toma consciência do domínio, os opressores preservam a sua posição de poder na sociedade. A libertação está na transformação e a educação é um dos instrumentos para a conquista de um mundo menos desigual e injusto. Ante a realidade exposta, é preciso continuar lutando para uma educação mais inclusiva, democrática, justa e de qualidade, em que todos, de fato, possuam o direito a uma formação integral e a uma vida digna, sendo aceito, compreendido e respeitado pela sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início desta pesquisa as palavras de Milton Santos (2007, p. 19-20), citadas nas páginas iniciais desta dissertação, têm ecoado em todo o seu percurso. O autor faz uma reflexão acerca da cidadania e afirma que esta precisa ser reclamada, pois determina um estado de espírito com condições voltadas à situação social, civil, jurídica e política. Ou seja, é uma lei da sociedade pela qual os princípios gerais e abstratos impõem aos sujeitos um corpo de direitos concretos individualizados, como o direito subjetivo à educação.

O objetivo desta pesquisa foi analisar aspectos das políticas educacionais considerando, de modo mais específico, o documento da BNCC e suas contribuições e limites à formação cidadã e à garantia a uma educação de qualidade, levando em conta o contexto coetâneo, a fim de colaborar no sentido de melhorar cada vez mais a educação brasileira, e, acima de tudo, contribuir para reclamar a cidadania para aqueles que se encontram privados do acesso à educação de qualidade que guia os sujeitos para a cidadania plena.

Desse modo, inicialmente refletimos sobre as políticas educacionais, as dinâmicas e os desafios enfrentados em tempos de pandemia da Covid-19. Procuramos compreender as políticas educacionais no contexto brasileiro, em especial as políticas instituídas após o processo de redemocratização do país, e entender a sua contribuição para o enfrentamento dos desafios atuais no que se refere ao acesso à educação de qualidade e à formação cidadã.

Assim sendo, foi possível entender que a educação é uma garantia individual, de interesse público, que, na dimensão social, visa a contribuir na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva, democrática, livre, solidária e igualitária. As políticas educacionais são decisões e ações tomadas pelo Estado para suprir demandas da educação, buscando garantir e assegurar a qualidade educacional e a inclusão de todos no sistema de educação. As políticas neoliberais, entretanto, estão presentes nas políticas educacionais, e as mesmas concretizam os ideais desse sistema nas instituições escolares. Dessa forma, as políticas educacionais, definidas na atualidade, não são neutras; elas possuem interesses de determinados grupos ligados ao setor financeiro e ao mercado que interferem na formação dos sujeitos e, conseqüentemente, na sociedade, com uma perspectiva voltada aos seus próprios interesses.

Refletimos sobre as principais leis que regulamentam as políticas públicas educacionais após a redemocratização no Brasil (CF, LDB, PNE, BNCC), com foco na cidadania e no direito à educação. Dessa forma, foi possível compreender que a Carta Cidadã trouxe muitos avanços inerentes aos direitos sociais. A educação é afirmada como o primeiro dos direitos sociais (artigo 6º), assumido claramente no artigo 3º, inciso III – “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”; da mesma maneira, “a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação básica” (BRASIL, 1988), posto que, para estas, foram estabelecidas políticas e regulamentações específicas após a promulgação da CF/88. No tecido da vida social, no entanto, a concretização desses princípios, na prática, tem se tornado um grande desafio, em especial na pandemia, quando muitos estudantes ficaram privados do seu direito de frequentar uma educação de qualidade.

A promulgação da LDB/96 trouxe grandes avanços para a educação. Estabeleceu princípios e diretrizes para a educação nacional, instituiu metas por meio do Plano Nacional de Educação, definiu que os currículos da Educação Básica devem ter uma Base Nacional Comum Curricular, destinou recursos e criou mecanismos de financiamento e de critérios para a valorização docente.

A elaboração do PNE levou em consideração as desigualdades educacionais, a necessidade de ampliação do acesso e permanência nas escolas, a baixa qualidade do aprendizado dos alunos, a falta de valorização dos profissionais da educação e questões relacionadas ao financiamento e à gestão democrática. Está sendo, todavia, um grande desafio para o governo e a sociedade o cumprimento das metas estabelecidas pelo atual PNE 2014-2024, uma vez que, diante do cenário de crise evidenciado no país, houve um grande retrocesso na maioria das metas, conforme mostrou o 4º Ciclo de Monitoramento, realizado pelo Inep no ano de 2022 (BRASIL, 2022d).

A qualidade na educação admite uma variedade de interpretações que leva em consideração questões extra e intraescolares que se alteram de acordo com o tempo e o espaço, como a infraestrutura das escolas, currículo, formação docente, gestão, questões relacionadas à saúde dos profissionais e condições de trabalho, recursos tecnológicos, bibliotecas, laboratórios, entre outros.

A Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020 (2020h), que alterou a CF/88, definiu padrão mínimo de qualidade pelo Custo Aluno Qualidade

(CAQ). Os cálculos do CAQ são realizados a partir de um conjunto de parâmetros relativos aos insumos e recursos monetários denominados de Padrão de Qualidade de Referência (PQR), um importante instrumento no sentido de assegurar a garantia de dignidade e de qualidade nas escolas de Educação Básica. Embora esteja previsto na Constituição, ainda, no entanto, não possui regulamentação para a sua execução.

Diante do estudo realizado sobre os desafios atuais para a educação no contexto da pandemia a partir de diversas multiplicidades, foi possível compreender que as iniciativas governamentais tomadas diante da pandemia, no que se refere à garantia do direito à educação de qualidade, não foram suficientes para assegurar a todos os estudantes, em idade escolar, a sua efetiva inclusão na escola; fato que reforçou mais significativamente a desigualdade educacional e social.

Pode-se verificar que as consequências geradas pela pandemia agravaram situações já evidenciadas. Com este estudo observou-se que, ano após ano, está diminuindo o número de matrículas na Educação Básica e, conseqüentemente, no Ensino Fundamental. Centenas de escolas são fechadas a cada ano, além dos números alarmantes de reprovações, abandonos e distorções idade-série.

Perante os problemas educacionais, no que se refere à aprendizagem dos alunos, é preciso um diagnóstico com elementos concretos a fim de oferecer um currículo diferenciado, com propostas e possibilidades de aprendizagens capazes de suprir as lacunas que emergiram do contexto da pandemia. Consideramos que a falta de investimento na educação, a política de enxugamento de recursos e o peso da desigualdade social, são os principais fatores associados a este cenário vivenciado pela educação.

Ademais, as ações tomadas pelo governo foram poucas e insuficientes para garantir educação a todos. De acordo com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp)⁴², o Relatório⁴³ anual (2021), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde), mostrou que, dentre os 38 países-membros e oito nações-parceiras, o Brasil, na pandemia, foi um dos países

⁴² A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) é uma instituição pública de fomento à pesquisa acadêmica ligada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/educacao-em-numeros/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

⁴³ Relatório Anual da Ocde. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>. O objetivo do *Education at a glance* é fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas.

que figura entre a minoria que não destinou mais recursos à área da educação. “Segundo o documento, em 2018, o Brasil designava 4% do Produto Interno Bruto (PIB) ao ensino básico, percentual que foi mantido em 2020 e 2021.” (QUEIROZ, 2021). De acordo com o Relatório supracitado, “entre 65% e 78% das nações aumentaram o orçamento destinado a alguma etapa da educação na pandemia.” Além da falta de investimento, foram evidenciados cortes de recursos na educação, trocas sucessivas de ministros e indícios de superfaturamento⁴⁴.

O estudo permitiu compreender como ocorreu a construção da BNCC e entender a sua importância como política curricular para a educação brasileira e a abordagem por competências na Educação Básica. Dessa forma, a partir da análise da BNCC, que é considerada uma política curricular, capaz de ajudar a definir o perfil de cidadão e de sociedade em que viverão as próximas gerações, percebemos que o cidadão formado a partir dessa política será um sujeito moldado para desempenhar determinadas competências e habilidades que o atual modelo capitalista de sociedade exige. Ou seja, o que está expresso nesse documento pode não estar vinculado com a transformação humana e social.

Concordamos com Santos (2000) quando afirma que a globalização e o capitalismo perverso estão reduzindo o papel do cidadão, tornando-o um indivíduo treinado para o mercado de trabalho, um consumidor, um sujeito usuário/cliente sem senso crítico, que se inclina diante dos problemas do mundo, e que a pobreza não é definida somente pela renda e pelos bens tangíveis, mas, principalmente, pela educação que a pessoa possui.

A educação dos sujeitos, numa perspectiva de cidadania plena, portanto, é definida pelo poder e pela capacidade de argumentar, de reivindicar direitos, de ter ciência dos deveres, de discutir seu papel na sociedade, da condição de tomada de decisão no sentido de transformar as injustiças e de agir diante das práticas desumanas que acontecem em seu entorno.

O papel da educação formal, assim como da BNCC como política curricular nacional nesse processo, é no sentido de oferecer conhecimentos emancipatórios, políticas e ações inclusivas e efetivas, a fim de formar sujeitos ativos para que tenhamos uma sociedade cada vez mais livre e humanizada. Ou seja, uma

⁴⁴ A Controladoria aponta sobre-preço de R\$ 1,5 bilhões em compra do FNDE. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/extra/2022/06/01/Controladoria-aponta-sobrepre%C3%A7o-de-R-15-bi-em-compra-do-FNDE>. Acesso em: 12 ago. 2022.

educação que contribua na formação de cidadãos capazes de participar do processo de transformação social e, especialmente, lutar contra as forças opressoras que exploram e dilaceram a vida dos mais pobres, dos mais vulneráveis, dos sujeitos que tiveram suas condições de vida precarizadas pela pandemia e pelas crises instauradas no Brasil nos últimos anos.

Isso pressupõe investir em educação de qualidade, a fim de garantir o acesso e a permanência dos sujeitos nos sistemas de ensino e oferecer-lhes conhecimentos emancipatórios, formando-os no sentido de colocá-los num patamar de livre-arbítrio, mas com responsabilidade pela coletividade e na condição de autores do seu destino e do destino da sociedade. Isso implica investir em políticas educacionais que tenham dimensões mais humanísticas, voltadas à autonomia dos sujeitos, com investimento em condições de trabalho da equipe pedagógica e no estabelecimento de ações democráticas e participativas sintonizadas com a realidade de cada instituição escolar.

Diante da proposta da BNCC e dos olhares sobre o direito à educação e à cidadania, foi possível compreender que a BNCC não possui uma perspectiva ampla de educação e de cidadania; é, portanto, frágil, no sentido de formar para uma visão mais ampla de sociedade e de mundo, pois não aprofunda as questões relacionadas a poder e à luta de classes, assim como as questões voltadas a gênero e orientação sexual, às diversidades sociais, culturais, étnicas, regionais e, ainda, à formação integral dos sujeitos. Considerando tais fragilidades observadas, destacamos no Quadro 5, alguns aspectos em formato de síntese.

Quadro 5 – Sínteses, conclusões e aprendizagens

Sínteses	Conclusões e aprendizagens
A educação: um projeto em disputa	Atualmente a educação tornou-se um campo de disputas, quando as políticas educacionais brasileiras são elaboradas a fim de atender às determinações de organismos internacionais e o capitalismo global, em uma área fundamental da educação e da escola: o currículo (PERONI; CAETANO, 2015).
A BNCC como elemento simbólico	A BNCC é um elemento simbólico que ocupa uma posição estratégica buscando definir questões sociais e políticas da sociedade contemporânea.
A hipótese da pesquisa	O representado no texto da BNCC não está efetivamente relacionado com a transformação humana e social, pois este documento é alinhado a atender os interesses do capital. Desse modo, não assegura a formação de cidadãos autônomos, críticos, reflexivos e participativos.

A formação de sujeitos a partir da BNCC	A formação de sujeitos a partir dessa política não garante que a dinâmica social seja menos excludente, porque o documento, organizado com foco nas competências, visa a formar especialmente para o mercado de trabalho.
A educação emancipadora e libertadora na posição de resistência	A educação emancipadora e libertadora, na perspectiva cidadã, é colocada numa posição de resistência e de defesa. Ou seja, esta não atende aos desígnios do capitalismo que, cada vez mais, precisa de força de trabalho que corresponde com a dinâmica do mercado globalizado em expansão. Formar cidadãos que pensam de forma crítica, autônoma e reflexiva, capazes de atuar na transformação social, não é viável para esse modelo de sistema que depende de cidadãos flexíveis, acríticos e obedientes.
A descaracterização da finalidade da educação	O conhecimento elaborado e sistematizado, que pode levar as pessoas a ter uma vida mais digna e reconhecer-se como cidadão livre, com capacidade de atuar contra o sistema injusto que limita, destrói e exclui, pode estar sendo substituído por um conhecimento limitado, contrariando as finalidades da educação.
Categorias relacionadas à qualidade	<p><i>A igualdade e a equidade:</i> requer reconhecer que cada um possui necessidades e características diferentes que precisam ser respeitadas e valorizadas com políticas equitativas.</p> <p><i>A liberdade, o autoritarismo, a autonomia e o protagonismo:</i> formar sujeitos autônomos, no sentido de torná-los capazes de intervir na sociedade, transformar realidades, recriando-as de maneira mais justa e igualitária. O protagonismo, sobretudo, precisa estar voltado ao envolvimento e à participação do estudante no sentido de educá-lo para a liberdade e conscientizá-lo para a autonomia, a fim de transformar realidades injustas e antidemocráticas.</p> <p><i>Pluralismo de ideias:</i> o cerceamento deste reproduz seres acríticos que, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo e à realidade.</p> <p><i>A educação pública e a BNCC:</i> fortalecer as escolas públicas é contribuir para a construção de uma sociedade que valoriza a cidadania.</p> <p><i>O direito à educação e o direito à aprendizagem:</i> o direito à educação é uma garantia fundamental que não pode ser reduzida a uma aprendizagem instrumental em detrimento a conhecimentos históricos socialmente construídos no processo de formação e humanização do homem.</p> <p><i>O desenvolvimento integral e as habilidades, atitudes e valores:</i> devem ser consideradas as realidades diversas, um currículo aberto e flexível, que realmente forme para a vida a partir da realidade do estudante.</p>
O direito à educação de qualidade a partir da BNCC	A educação é de qualidade quando esta está comprometida com a transformação humana e social. Para isso, as aprendizagens precisam ir além de desenvolver competências e habilidades, reclamadas pelo mercado de trabalho. A formação humana precisa ter como base conhecimentos construídos ao longo do processo histórico pela humanidade, como os conhecimentos

	<p>culturais, científicos, técnicos, filosóficos e artísticos, devidamente reconhecidos, referenciados, fundamentados e qualificados que contribuam à formação de um sujeito emancipado e que atue, efetivamente, como cidadão, para que possa transformar as realidades injustas e antidemocráticas e construir uma sociedade humanamente emancipada.</p> <p>Tal perspectiva anda na contramão da BNCC, cuja referência para a qualidade da educação é legitimada pelos resultados quantificáveis e na competitividade que prevê o "controle" dos resultados por meio de avaliações padronizadas em larga escala.</p>
<p>Categorias relacionadas à cidadania</p>	<p><i>Equidade curricular:</i> as aprendizagens precisam estar voltadas para a formação de sujeitos que promovam os direitos humanos, o respeito e a valorização da diversidade e que estejam comprometidos com a transformação social.</p>
	<p><i>Questões coetâneas:</i> diante dos problemas é preciso formar sujeitos críticos e ativos, capazes de lutar contra o sistema perverso que exclui e oprime as pessoas, no qual determinados grupos que detêm a riqueza concentram renda e atuam de forma que impede/dificulta transformações sociais e a redução das desigualdades.</p>
	<p><i>Respeito às diversidades:</i> excluir do currículo temas ligados à diversidade, como gênero, orientação sexual, étnico-racial, contribui para aprofundar o preconceito e a discriminação que estes grupos vêm sofrendo historicamente. É incoerente a padronização curricular num país como o Brasil, que possui realidades diversas, condições muito desiguais de acesso e de permanência, assim como ritmos de aprendizagens diferenciados.</p>
	<p><i>Alteridade:</i> considerar que existe uma multiplicidade de estudantes; dialogar sobre as suas especificidades e singularidades; as instituições escolares têm um encargo social de acolher, de resistir e de denunciar.</p>
<p>A formação na perspectiva cidadã a partir da BNCC</p>	<p>A cidadania é uma condição humana de pertencer à sociedade, usufruindo da capacidade de exercer um conjunto de direitos e da consciência dos deveres, participar ativamente dessa sociedade e sentir-se inserido e acolhido, com a capacidade de lutar pelos seus direitos. A BNCC contempla uma vaga noção de cidadania, pois o ensino por competências foca em um determinado comportamento, uma resposta ou performance por parte do estudante, que é voltado ao trabalho.</p>
<p>O direito à educação e à formação cidadã na pandemia</p>	<p>A falta de qualidade na educação foi aprofundada de forma ainda mais significativa. O direito à educação de qualidade e à formação cidadã ficou ainda mais fragilizado por falta de políticas governamentais eficientes.</p>
<p>Os currículos a partir da BNCC</p>	<p>A Base não oferece muita margem para transpor a realidade local das instituições escolares nos currículos. A tendência é que as instituições escolares cumpram o que está prescrito na BNCC, ignorando o currículo em ação. (SILVA <i>et al.</i>, 2020).</p>

Dessa forma, compreendemos que, dentre todas as leis que regem a educação, a BNCC pode ser considerada um elemento simbólico que ocupa uma posição estratégica que serviu para definir questões sociais e políticas da sociedade contemporânea. A classe social hegemônica que mais efetivamente atuou na definição dos conteúdos e nas propostas pedagógicas, expressa o seu projeto de sociedade e a sua visão de mundo. Ocasionalmente, movimenta uma indústria gigantesca em torno da educação, com materiais, livros didáticos e formações para professores e equipes de escolas, com parcerias público-privadas com municípios e Estados que asseguram as suas metas e os seus objetivos em sala de aula.

Em relação à abordagem por competências, compreendemos que as mesmas são importantes, porém não suficientes para a formação de sujeitos que possuem uma visão mais complexa de mundo. Concentrar a organização curricular na abordagem por competências é, portanto, induzir restrições ao conhecimento poderoso defendido por Young (2016), quando o aluno se torna um sujeito capaz de fazer julgamentos, participativo da sociedade, consciente do seu valor como ser humano, preparado para lutar contra a hegemonia dominante que dita as normas e regras a serem seguidas pela sociedade. Ademais, levando em consideração que a sociedade é dinâmica e encontra-se em constante processo de transformação, num futuro bem próximo estas competências poderão tornar-se irrelevantes, ultrapassadas e desnecessárias, por isso defendemos uma Base estruturada em conhecimentos construídos ao longo do processo histórico pela humanidade, como os conhecimentos culturais, científicos, técnicos, filosóficos e artísticos, devidamente reconhecidos, referenciados, fundamentados e qualificados, que contribuam à formação de um sujeito emancipado e que atue, efetivamente, como cidadão.

Em relação às categorias, a BNCC considera o princípio da igualdade ao proclamar aprendizagens comuns a todos. Compreendemos, entretanto, que precisam ser consideradas nos currículos as diversidades e as diferenças dos estudantes, oferecendo-lhes caminhos e possibilidades diversificadas. Ou seja, para aqueles que possuem características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias de acordo com a sua característica, caso contrário a escola pode inferiorizar uns perante os outros e aprofundar as desigualdades.

O documento expressa a liberdade, a autonomia e o protagonismo, no entanto restringe a democracia das ações pedagógicas ao definir o que precisa ser ensinado e como avaliar esse aprendizado. O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, previsto na CF/88, que consiste em respeitar o pensamento e a concepção de mundo dos diferentes sujeitos no processo de ensino e

aprendizagem, e uma educação livre e democrática, é cerceada ao tratar muito timidamente temas importantes, como diversidade cultural e ideologia de gênero nos currículos, isto é, temas relacionados a grupos sociais que ainda estão conquistando o seu espaço na sociedade. Censurar temas importantes, como o fortalecimento da democracia e o combate à discriminação, é compactuar com a sociedade intolerante, preconceituosa e machista.

Foi possível verificar que a BNCC contribui para o enfraquecimento da educação pública com as suas inúmeras formas que induzem à privatização, como a terceirização das escolas públicas para a iniciativa privada, o avanço no mercado de materiais didáticos, as consultorias para formação de professores e a reformulação dos currículos, os sistemas informatizados e o controle do trabalho educativo. Além disso, o direito à educação é descaracterizado pelo direito à aprendizagem e desenvolvimento, posto que o direito à educação é um direito humano mais extensivo e amplo que o direito à aprendizagem e desenvolvimento, envolvendo um conjunto de condições para a sua efetivação, enquanto o direito à aprendizagem é uma condição inerente ao direito à educação.

A BNCC traz, ainda, um desenvolvimento integral por meio de competências (habilidades, atitudes e valores). Ela está organizada, entretanto, de maneira que a construção dos conhecimentos direciona a formar sujeitos aptos a resolver problemas mais pontuais, como a inserção no mercado de trabalho, com a homogeneização de conteúdos que desrespeitam as múltiplas culturas e as diversidades existentes no âmbito da escola, fato que limita a formação na perspectiva cidadã e não condiz com a equidade curricular.

A equidade curricular está relacionada com aquilo que é colocado em ação pelos currículos nas escolas diante da proposta da BNCC. Compreendemos que os currículos precisam convergir com as necessidades dos alunos, respeitar e valorizar as diversidades e estar comprometidos com a transformação da sociedade. Desse modo, as aprendizagens precisam estar voltadas para a formação de sujeitos que promovam os direitos humanos, o respeito e a valorização da diversidade, e que estejam comprometidos com as causas sociais. Ou seja, a Base precisa oferecer um suporte necessário para levar os alunos para além da aquisição de habilidades e competências que serão reclamadas futuramente pelo mercado de trabalho.

Em relação à categoria “questões coetâneas”, compreendemos que pode estar ligada ao processo de globalização, que tem provocado muitas mudanças na forma de organização da sociedade, inclusive na educação, quando são criadas

condições para a materialização e a manutenção dos interesses do sistema globalitário. Este processo impôs uma lógica da produção mundial e a educação tem sido orientada no sentido de desenvolver competências e habilidades que servem de interesse a este sistema, assegurando, assim, a emergência de um mercado dito global. Assim, aqueles que deveriam garantir os direitos da população priorizam assegurar os interesses do mercado.

O respeito às diversidades está relacionado ao reconhecimento e à valorização dos diferentes grupos sociais, culturais, étnicos, linguísticos e modos de ser dos estudantes. Respeitar estas características é ponto de partida para a formação de pessoas livres, conscientes e para a construção de um mundo que respeite a diversidade. A valorização dos saberes, das culturas e das diferentes identidades torna mais enriquecedor o processo de ensino e de aprendizagem. Omitir esses temas no currículo contribui para aprofundar o preconceito e a discriminação que estes grupos vêm sofrendo historicamente. Já a alteridade consiste em reconhecer e aceitar o outro como um ser humano de direitos que precisa ser respeitado. Desse modo, é preciso reconhecer, respeitar e valorizar as singularidades e as subjetividades que cada um possui.

Em síntese, diante da análise da BNCC, compreendemos que a sua mediação para a construção dos sujeitos é, portanto, estruturada na lógica econômica, na eficiência e na produtividade a partir dos interesses de classes dominantes, com um caráter voltado a impedir a ruptura da ordem social predominantemente dominante desde o período colonial. A educação voltada para a perspectiva cidadã, com um caráter mais crítico, está cedendo espaço para uma educação instrumentalizada para atender às demandas do grande capital, descaracterizando, assim, a função essencial da educação.

Por fim, foi possível entender que as melhores respostas dadas em relação à pandemia não vieram das autoridades, mas, sim, dos professores e equipes, e que não se faz educação formal sem professores, sem recursos, sem investimentos e sem uma formação de qualidade destes profissionais. Dessa forma, seguimos nesta pesquisa, e em outras que decorrerão desta, comprometidos em denunciar, no sentido de enunciar, de fazer e de agir para a construção de um mundo cada vez melhor para todos e de uma sociedade em que a educação torne-se centralidade, tendo em vista seu papel transformador/emancipador e formador de cidadãos atuantes, críticos, participativos, elementos tão necessários no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABEH *et al.* Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História **Manual de defesa contra a censura nas escolas**. 2018. Disponível em: www.manualdedefesadasescolas.org.br e www.manualcontraacensura.org.br 056, jan./abr. 2019.

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 9 maio 2022.

ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJpMfsj5pSxPx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 25 ago. 2022.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANDREIS, Adriana Maria. **Cotidiano: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí, RS, 2014.

ANDREIS, Adriana Maria; CALLAI, Helena Copetti. Alicerces às aulas: princípios, conceitos e categorias geográficas. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 2, n. 3, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/viewFile/243921/34426>. Acesso em: 2 maio 2022.

ANPAE. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 9 maio 2022.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BAUER, Florence. **Cenário da exclusão escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação**. São Paulo: Genpec Educação; Unicef, 2021.

BRASIL. CNE. **Nota de Esclarecimento de 18 de março de 2020**. Brasília, DF: 2020c. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpdBTE6G_5e751f60aa1ee.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. CNE. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: set. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD COVID-19**. Resultado mensal – nov. 2020a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101778.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2021.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise 2021I**. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10807/1/BPS_28_educacao.pdf. Acesso em: 24 de ago. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação**. Disponível em: [2020https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf). Acesso em: 14 set. 2021a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 1º fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep; MEC, 2022c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: Inep, 2015a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do questionário resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil**. Disponível

em:https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação**. 2022d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 2 jun. 2022.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília: Edições Câmara, 2014a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: set. 2021.

BRASIL. **Lei Federal 13.987**, de 7 de abril de 2020. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF, 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.987-de-7-de-abril-de-2020-251562793>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. MEC. CONAE. 2014b. **Segunda Conferência Nacional de Educação** – Documento Final. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013a**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018a**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020e**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-343-2020-03-17.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015b**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012a**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-867-2012-07-04.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. MEC. **Primeira Versão da Base Nacional Comum Curricular**. 2015c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. MEC. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012b**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. MEC. **Segunda versão da Base Nacional Comum Curricular**. 2016a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018b**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012c**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016b**. (Reformulação Ensino Médio). Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020b**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do Ensino Superior. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Anexo 1 – síntese da contribuição dos Estados**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Relatorios-Sintese%20dos%20Estados.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018c. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: número de seminários. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/numeros-dos-seminarios>). Acesso em: 17 jan. 2022e.

BRASIL. Ministério da Educação. CONAE-2010 – **Conferência Nacional em Educação**. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 26 out. 2021d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Currículo em movimento**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/apresentacao>. Acesso em: 26 out. 2021e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=852- parecer-ceb-04-98-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 ago. 2021f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Encaminhamentos para a revisão do documento preliminar da BNCC**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/REVISAO_DOCUMENTO_PRELIMINAR-PROPOSICOES_%20INICIAIS.pdf. Acesso em: 26 out. 2021g.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Resultados Censo Escolar**. Publicado em: 3/11/2020, 17h57. Atualizado em: 22/9/2021h, 16h9. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo Escolar** – anos 2018, 2019, 2020, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 24 ago. 2022f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015d**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 4/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **O que é a covid-19?** Brasília. Publicado em: 804/2021i, 19h21. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o->

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013b**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e das outras providências. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014c. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021j**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em 10 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.333**, de 4 de maio de 2022a. Dispõe sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14333.htm#art1. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) **Painel de monitoramento da educação básica no contexto da pandemia**. Disponível: <https://painelcovid-seb.mec.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2021k.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio) – linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

CALLAI, Helena; ZENI, Bruna. A importância do lugar: construindo a cidadania na fábula perversa do globalitarismo de Milton Santos. **Teoria e Sociedade**, n. 19.1,

jan./jun. 2011. Disponível em: <https://teoriaesociedade.fafich.ufmg.br/index.php/rts/article/view/9>. Acesso em: 8 fev. 2022.

CAMILLO, Cíntia Moralles; MEDEIROS, Liziany Muller. **Teorias da educação**. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2018. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/06/MD_Teorias_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Diagrama%C3%A7%C3%A3o_Final.pdf. Acesso em: 24 set. 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CENTENARO, Junior Bufon. **Políticas educacionais e a formação de sujeitos razoáveis**. 2019. Dissertação (Mestrado) – UPF, Passo Fundo, 2019. Orientador: Altair Fávero. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1822/2/2019JuniorBufonCentenaro.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Organização Homero Santiago. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria. **Mudanças curriculares no contexto das políticas educacionais: olhares sobre a BNCC e o atual PNLD**. I Simpósio de Pós-Graduação do Sul do Brasil. 2021. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/simpósio-sul/article/view/15402/10431>. Acesso em: 2 maio 2022.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria. Políticas públicas educacionais no Brasil pós-redemocratização: percursos à cidadania? **Geopauta**, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, v. 4, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5743/574363075004/574363075004.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

COPATTI, Carina; SANTOS, Leonardo Pinto dos. Política Nacional do Livro Didático e o ensino de Geografia: um olhar sobre a formação cidadã. **Revista Verde Grande – Geografia e Interdisciplinaridade**, Universidade Estadual de Montes Claros, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/verdegrande/article/view/4864/5060>. Acesso em: 11 maio 2022.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240047 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMP3zGw4ygSGNvbmN4p/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2022.

CRUZ, Priscila. Todos pela educação. A educação no Brasil – uma perspectiva internacional. Publicado originalmente pela OCDE em inglês sob o título: Education in Brazil: an international perspective, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp->

content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf. Acesso em: 24 ago. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.053-1.066, out./dez. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **RBPAE**, v. 29, n. 2, p.195-206, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43518>. Acesso em: 18 ago. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 20, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964/32545>. Acesso em: 18 ago. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel; FERREIRA, Luiz Gustavo Fabris; REZENDE, Ana Mayra Samuel da Silva. **O aluno com deficiência e a pandemia**. São Paulo: Instituto Fabris Ferreira, 2020. Disponível em: <https://www.issup.net/files/2020-07/O%20aluno%20com%20defici%C3%AAncia%20na%20pandemia%20-%20l.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 1998.

DOURADO, Luis Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 25 jan. 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; BUKOWSKI, Chaiane. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista e-**

Curriculum, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1.676-1.701, out./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/52689>. Acesso: 30 jan. 2022.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; Centro de Ciências da Educação, 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. 1921-1997 **Pedagogia do oprimido** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. [recurso eletrônico].

FREIRE, Paulo. 1921-1997. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. 1921-1997. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. 1921-1997. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões de nossa época; v. 23).

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. 5. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** [recurso eletrônico] - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Ano da Publicação Original: 1996. Ano da Digitalização: 2002. Disponível em: http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17338. Acesso em: 9 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses da escola sem partido: esfinge e ovo de serpente que ameaça a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola sem partido**. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP; UERJ, 2017.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã educação pela cidadania**. Acervo Paulo Freire. 2000. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=idITlqYAAA AJ&cstart=300&pagesize=100&sortby=pubdate&citation_for_view=idITlqYAAA AJ:ljC SPb-OG4C. Acesso em: 24 ago. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 2013. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 17 jan. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Desigualdade e diversidade: os sentidos contrários da ação. *In*: BOTELHO, José; SCHWARCZ, Lilia (org.). **Cidadania, um projeto em construção**. Minorias, justiça e direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012. (Coleção Agenda Brasileira, 2011).

GUIMARÃES, Fernando; MORGADO, José Carlos; PACHECO, José Augusto. Currículo e educação para a cidadania na Guiné-Bissau. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 5, p. 47.739-47.750, maio 2021.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica**. Tradução Álvaro Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HORN, Geraldo Balduino; MACHADO, Alexsander. A reforma do Ensino Médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 24. nov. 2018.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e a obrigatoriedade escolar. **Caderno de Pesquisa**, n. 104, p. 5-34, 1998.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

KUHN, M.; CALLAI, H. C. Teoria crítica, hermenêutica e formação de professores: contribuições de Mario Osorio Marques. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2022.

LIMA, T. C. S de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katál**, Florianópolis, v. 10, spe, 2007.

LOPES, Alice Casimiro Lopes. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967/pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021.

MAINARDES, J. **Alfabetização e prática pedagógica: trajetória e vivências**. Curitiba: CRV, 2021.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan./abr. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2022.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORAES Roque; GALIAZZI Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

OLIVEIRA de Cleiton; SILVA, Guaraci. **O Novo Regime Fiscal: tramitação e impactos para a educação.** 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/77586>. Acesso em: 23 mar. 2021.

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

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação.** 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de set. 2022.

OPAS BRASIL. **Histórico da pandemia de COVID-19.** 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 21 out. 2021.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro.** Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

PASINATO, Darciel; FÁVERO, Altair Alberto. As políticas neoliberais no Brasil: sua influência na educação básica e superior. **Revista Atos de Pesquisa em Educação,** Blumenau, v. 15, n. 3, p. 903-928, jul./set. 2020. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n3p903-928>. Acesso em: 15 maio 2021.

PÉREZ GÓMEZ, A. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (org.). **Compreender e transformar o ensino.*** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-25.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação – Projetos em disputa? **Retratos da Escola,** v. 9, p. 337-352, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584/658>. Acesso em: 22 fev. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBP AE,** v. 35, n. 1, p. 035-PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINA, L. D. **“Responsabilidade social” e educação escolar: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Nuances:**

Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 31, n. esp.1, esp.052020, p. 78-102, dez. 2020.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

QEDU. **Taxa de rendimentos**. Use dados. Transforme a educação, 2022. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/todas-as-redes/rural-e-urbana?year=2018>. Acesso em: 23 fev. 2022.

QUEIROZ, Cristina. Educação em Números. **Revista Pesquisa FAPESP**, 2021. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/educacao-em-numeros/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

RAMOS, Daniela Lima; MELO, Adriana Almeida Sales; CASTIONI, Remi. **Nota Técnica Nº 88**: acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. Ago. 2020. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10228/1/NT_88_Disoc_AcesDomInternEnsinoRemoPandemia.pdf. Acesso em: 17 jan. 2022.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra Unesco de Direito à Educação; Universidade de São Paulo (USP), 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação**. Educar por competências. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

SANTOMÉ, Torres Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. Organização Elisiane da Silva, Gervásio Rodrigo Neves e Liana Bach Martins. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. (Coleção O pensamento político brasileiro; v. 3).

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, Milton. **O país distorcido**: o Brasil, a globalização a cidadania. [S.l.: s.n.], 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático**. 2020a. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8279>. Acesso em: 21 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 10, p. 01-25, e020063, 2020b. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 26 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 21, n. 3, p. 653-662, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/pee/a/Q7rcHqS3xNZKzV9MykSG79q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Universidade Federal Fluminense, n. 4, 2016a. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016b.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008a. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 16 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência**. 2020c. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 21 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 900-916, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12445/9028>. Acesso em: 25 ab. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2014425, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 18 maio 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Monica Ribeiro da; MARTINEZ, Juliana Zeggio; FERNANDES, Alessandra Coutinho; BEATO-CANATO, Ana Paula. Faz sentido uma Base Nacional Comum Curricular? **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 9-17, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/77308/41874>. Acesso em: 8 jun. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro. Currículo, Ensino Médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, a. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2021.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A emergência do campo acadêmico da política educacional em diferentes países. *In*: **Tópicos Educacionais**, n. 1, p. 115-138, jan./jun. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Davi/Downloads/22429-41610-5-PB.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação não é um privilégio**. 5. ed. Comentário Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. [S.l.]: Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020. V. II.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 469-484, jul./dez. 2005.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Edital de fomento à iniciação científica nº 270/2020**. Gabinete do Reitor da UFFS – *Campus Chapecó*, 2020.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bQ4bLxjqWQ6y8PBWPZD9pwk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2022.

VASQUES, Rosane Fátima; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Igualdade de oportunidades e acesso a conhecimentos relevantes: estudo sobre a equidade nas

políticas curriculares. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23882>. Acesso em: 26 abr. 2022.

VEIGA NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109337, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v45n4/2175-6236-edreal-45-04-e109337.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

VIEIRA, Jarbas; FEIJÓ, José. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 35-43, jan./mar. 2018.

YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. *In*: FAVACHO, M.; PACHECO, J.; SALES, S. (org.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. p. 11-31.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Tradução Tessa Bueno. Revisão técnica Cláudia Valentina Assumpção Galian. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p.18-37, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qjWsWsQZNLtJbGYjhyhYfXh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2021.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Revisão técnica Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2014.