

# Diálogos Críticos

Vol. 2

**Reformas Educacionais:  
avanço ou precarização  
da educação pública?**

Antonio Marcos da Conceição Uchoa  
Áttila de Menezes Lima  
Ivânia Paula Freitas de Souza Sena  
(Orgs.)



Nos últimos 40 anos, o mundo foi assediado por uma pauta liberal radical voltada para a diminuição do Estado (no caso neoliberal) ou para a extinção do Estado (no caso libertariano). O liberalismo centrista, para usar a expressão de Wallerstein, foi paulatinamente substituído por este liberalismo radical que acirrou formas de relacionamento individualistas, baseadas em uma concepção meritocrática e que têm repercussões graves para a organização das instituições formadoras da juventude. A política educacional gerada por estes movimentos, testada no Chile, nos Estados Unidos e na Inglaterra, foi agravada pela emergência dos movimentos de extrema-direita que se fortaleceram à medida que o neoliberalismo não conseguiu dar as respostas prometidas ao longo de 40 anos de ensaios. Esta política, já fracassada em outros países onde nasceu, revela, agora no Brasil, sua real intenção: destruir a escola pública e induzir a sua privatização. O instrumento para tal são os “vouchers” que transferem o dinheiro público das escolas públicas para as mãos dos pais e os incentiva a procurar gastá-lo no parque educacional privado, sob a falácia de que ele é melhor do que a escola pública. O presente livro é ao mesmo tempo uma denúncia e uma análise destes processos que estão em pleno desenvolvimento – especialmente a implantação das Bases Nacionais destinadas a padronizar a educação brasileira - seja o currículo da escola, seja a formação do magistério.

Luiz Carlos de Freitas



## **Diálogos Críticos**



# **Diálogos** *Transdisciplinares* **em Educação**

---

**Diretor da série:**

Herlon Alves Bezerra

---

**Comitê Científico e Editorial:**

Caroline Farias Leal Mendonça; Leandro de Proença Lopes  
**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Redenção/CE, Brasil**

Helder Manuel Guerra Henriques  
**Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Portalegre, Portugal**

Bernadete de Lourdes Ramos Bezerra; Léo Barbosa Nepomuceno; Mariana Tavares Cavalcanti Liberato  
**Universidade Federal do Ceará – Fortaleza/CE, Brasil**

Carlos Alberto Batista Santos; Juracy Marques  
**Universidade do Estado da Bahia – Brasil**

Aline Lima da Silveira Lage  
**Instituto Nacional de Educação de Surdos – Rio de Janeiro/RJ, Brasil**

Carlos César Leal Xavier; Pablo Dias Fortes  
**Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz – Rio de Janeiro/RJ, Brasil**

Ana Carmen de Souza Santana; Dilsilene Maria Ayres de Santana; Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior  
**Universidade Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil**

Carlos Eduardo Panosso  
**Instituto Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil**

Edson Hely Silva  
**Universidade Federal de Pernambuco – Recife/PE, Brasil**

Alexandre Franca Barreto, Eliana de Barros Monteiro, Marcelo Silva de Souza Ribeiro  
**Universidade Federal do Vale do São Francisco – Petrolina/PE, Brasil**

Ana Patrícia Frederico Silveira, Ana Patrícia Vargas Borges, André Ricardo Dias Santos, Antônio Marcos da Conceição Uchôa, Bartolomeu Lins de Barros Júnior, Clécia Simone Gonçalves Rosa Pacheco, Cristiano Dias da Silva, Edivânia Granja da Silva Oliveira, Eduardo Barbosa Vergolino, Francisco Kelsen de Oliveira, Gabriel Kafure da Rocha, Juliano Varela de Oliveira, Márcia Farias de Oliveira Sá, Maria Alcione Gonçalves da Costa, Matheus Henrique da Fonseca Barros, Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa, Sebastião Francisco de Almeida Filho, Tito Eugênio Santos Souza, Valter Cezar Andrade Júnior  
**Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Petrolina/PE, Brasil**

# Diálogos Críticos

Volume 2

**Reformas Educacionais:  
avanço ou precarização da educação pública?**

**Organizadores:**

Antonio Marcos da Conceição Uchoa

Átila de Menezes Lima

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena



**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Lucas Margoni

**Fotografia de capa:** Ivan Aleksic - <https://unsplash.com/@ivalex>

**Revisão ortográfica:** Juscelita Rosa Soares Ferreira de Araújo

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Série Diálogos Transdisciplinares em Educação – 30

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Áttila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.)

Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? [recurso eletrônico] / Antonio Marcos da Conceição Uchoa; Áttila de Menezes Lima; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

183 p.

ISBN - 978-85-5696-793-0

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação; 2. Luta de classes; 3. Ensaio; 4. BNCC; 5. Pedagogia; I. Título. II. Série.

CDD: 370

---

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

# Sumário

<b>Prefácio.....</b>	<b>9</b>
Luiz Carlos de Freitas	
<b>1.....</b>	<b>11</b>
<b>A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital</b>	
Átila de Menezes Lima	
Ivânia Paula Freitas de Souza Sena	
<b>2.....</b>	<b>38</b>
<b>Política Nacional de Educação: o embate de projetos na educação do campo</b>	
Celi Nelza Zulke Taffarel	
Erika Suruagy Assis de Figueiredo	
<b>3.....</b>	<b>61</b>
<b>Relações entre a BNCC, as questões extraescolares e a educação de nível médio no Marajó</b>	
Cleide Carvalho de Matos	
Manuelle Espindola dos Reis	
Natamias Lopes de Lima	
<b>4.....</b>	<b>80</b>
<b>Do SAEB à BNCC: padronizar para avaliar</b>	
Eliana da Silva Felipe	
<b>5.....</b>	<b>102</b>
<b>A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular</b>	
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva	
<b>6.....</b>	<b>123</b>
<b>A BNC de formação e as DCN's dos profissionais do Magistério e seus respectivos Projetos de Brasil</b>	
Maria Elizabeth Souza Gonçalves	

7.....	142
<b>BNCC e BNCF: padronização para o controle político da docência, do conhecimento e da afirmação das identidades</b>	
Salomão Antônio Mufarrej Hage	
Leila Maria Camargo	
Raimunda Kelly Gomes	
Arthane Menezes Figueirêdo	
<b>Sobre os autores e organizadores .....</b>	<b>179</b>



## Prefácio

*Luiz Carlos de Freitas*<sup>1</sup>

Nos últimos 40 anos, o mundo foi assediado por uma pauta liberal radical voltada para a diminuição do Estado (no caso neoliberal) ou para a extinção do Estado (no caso libertariano). O liberalismo centrista, para usar a expressão de Wallerstein, foi paulatinamente substituído por este liberalismo radical que acirrou formas de relacionamento individualistas, baseadas em uma concepção meritocrática e que têm repercussões graves para a organização das instituições formadoras da juventude.

A política educacional gerada por estes movimentos, testada no Chile, nos Estados Unidos e na Inglaterra, foi agravada pela emergência dos movimentos de extrema-direita que se fortaleceram à medida que o neoliberalismo não conseguiu dar as respostas prometidas ao longo de 40 anos de ensaios.

Estas políticas estão sendo alimentadas no Brasil há algum tempo e chegaram com diferentes formulações, imersas em bandeiras como “educação para todos”; “direito de aprender”, entre outras, que catalisaram o apoio de amplas camadas educacionais liberais (inclusive centristas) e que se consolidaram após 2015 quando o Brasil faz uma opção pela neoliberalização acelerada de suas políticas.

Vimos emergir a Base Nacional Comum Curricular, a Base Nacional de Formação de Professores, a consolidação e articulação do SAEB com as

---

<sup>1</sup> Formado em Pedagogia e mestre em Educação, concluiu o doutorado em Ciências (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo em 1987. Em 1994 concluiu tese de Livre-Docência e em 1996 seu Pós-Doutorado na Universidade de São Paulo, período em que combinou estudos sobre teoria pedagógica em Moscou. Atualmente é professor titular (aposentado) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

Bases Nacionais – que já havia se tornado censitário em 2005 – e, sobretudo, explodiu o papel da interferência das Fundações e ONGs na formulação das políticas de Estado. Há uma crença de que se alinharmos as Bases Nacionais mencionadas com materiais didáticos (escritos ou on line) e com as avaliações, então, os índices educacionais melhorarão – “como se nota mais alta fosse sinônimo de boa educação”, nas palavras de Diane Ravitch.

Esta política, já fracassada em outros países onde nasceu, revela, agora no Brasil, sua real intenção: destruir a escola pública e induzir a sua privatização. O instrumento para tal são os “vouchers” que transferem o dinheiro público das escolas públicas para as mãos dos pais e os incentiva a procurar gastá-lo no parque educacional privado, sob a falácia de que ele é melhor do que a escola pública.

O presente livro é ao mesmo tempo uma denúncia e uma análise destes processos que estão em pleno desenvolvimento – especialmente a implantação das Bases Nacionais destinadas a padronizar a educação brasileira - seja o currículo da escola, seja a formação do magistério.

O leitor encontrará aqui boas reflexões que o ajudarão na compreensão da gravidade e extensão destas políticas.

Maio de 2020

## **A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital**

*Átila de Menezes Lima*<sup>1</sup>

*Ivânia Paula Freitas de Souza Sena*<sup>2</sup>

### **Dando o rumo da conversa...**

A década de 1990<sup>3</sup> foi marcante para a educação brasileira. Tivemos transformações, como a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9394/9), bem como, pelo que representou a conquista do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o que possibilitou elevar consideravelmente, os níveis educacionais da população, materializando o princípio constitucional da educação como direito de todos, por assegurar financiamento para sua progressiva universalização.

Concomitante, a década de 1990 foi o período de implementação dos princípios da lógica neoliberal na educação, via currículos, algo que já vinha progressivamente, avançando na periferia do capitalismo.

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto do curso de Geografia da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Campus Senhor do Bonfim – BA. E-mail: atila.lima@univasf.edu.br – atilageohis@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus VII – Senhor do Bonfim. E-mail: ipfsouza@uneb.br/ivaniapaula.freitas@gmail.com

<sup>3</sup> Conforme Rocha (2010), a partir da segunda metade da década de 1990, uma nova política de estado é implementada no Brasil com fins de promover “reformas” na educação brasileira. Estas reformas estavam em consonância à implementação de prescrições neoliberais aos currículos.

Foi uma década determinante, sobretudo, para os rumos das políticas de educação, cuja aliança com o grande capital foi firmada, tendo como indutores, os consensos internacionais, mediados por órgãos como UNESCO e UNICEF e financiados pelo Banco Mundial<sup>4</sup>, BIRD e Fundo Monetário Internacional (FMI)<sup>5</sup>. Ganhou destaque, nesse movimento, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien – Tailândia, seguida pela Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993). Nesse contexto, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) desenhou o perfil do currículo e alinhou os conceitos que orientam os processos e fins da educação escolar, aos referenciais e objetivos da gestão empresarial.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>6</sup> foram os responsáveis pela introdução de conceitos como gestão, flexibilidade, competências, habilidades, valores, atitudes, projetos, metas, indicadores, os quais se tornariam referências básicas para as reformas que se seguiriam nas décadas posteriores e que se impõem com muita força no cenário atual, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional para a formação de Professores (BNC). Alguns otimistas (ou ingênuos ou pouco estudiosos desse tema), afirmam que não veem problemas com o avanço de tais conceitos nas atuais reformas, os quais não passam de uma repetição, do que os Parâmetros já haviam anunciado. Para eles, as dez competências colocadas como fins da educação escolar e exigidas para nortear a formação de professores, não são mais que prescrições sem efeitos na prática docente e no currículo, assim como foram os PCN's, ou seja, tudo não sairá do papel, sendo estes documentos, apenas reformulações burocráticas.

Concordamos que o conceito de competências não é uma imposição recente, mas sim, uma continuidade (com distinções), dos princípios da

---

<sup>4</sup> Para a compreensão das influências do Banco mundial na educação brasileira, ver o artigo de AMORIN, Franciel Coelho Luz de; LEITE, Maria Jorge dos Santos: A influência do Banco mundial na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. *Germinal: Marxismo e educação em Debate*, Salvador, v.11, n.2-41, p., abr.2019.

<sup>5</sup> Para entendimento do papel de interferência dos grandes mecanismos financeiros nos sistemas educacionais da periferia do capitalismo ver Roberto Leher: Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

<sup>6</sup> Para muitos autores, os PCN's representam mais uma etapa deste movimento de reforma neoliberal do Estado e precisam, portanto, ser interpretados nesta relação. (GIROTTI, 2017, p.427).

reforma da década de 1990, contudo, discordamos da aposta de que elas não terão efeitos concretos no cotidiano dos sistemas de ensino. Tal discordância não é porque deixamos de acreditar nas possibilidades de transgressões dentro das escolas ou mesmo de que nem tudo que está sendo requerido, será efetivado, tal qual está prescrito. Estas possibilidades, por certo, existem e por razões diversas. Ainda assim, insistimos que é preciso dar a atenção devida a esses processos que ganharam rumos bem definidos, após processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2015/2016.

Ainda que parte dos conceitos (como o de competências), não seja novidade, na conjuntura das reformas em curso, eles anunciam e concretizam um alinhamento “definitivo” da educação brasileira com os princípios e propósitos do capitalismo global. Nossas contraposições às afirmações dos colegas “otimistas” ou pouco inquietos, quanto ao contexto, ocorrem por duas razões concretas. A primeira, é que, diferente do final da década de 1990, as reformas na Educação básica e na formação de professores, não apenas chegam alinhadas entre si, mas se fortalecem articuladas a outras políticas, especialmente a de avaliação, a de produção de material didático e apoio pedagógico e a política de financiamento e isto lhes dá outros contornos. A segunda razão, é que, as reformas que vieram após aquela década, deram lastro à íntima relação da educação com (e para) os princípios do mercado, introjetaram valores que tornaram comuns e naturalizadas, as aproximações da escola com o universo empresarial, conformando uma espécie de consenso sobre esta lógica, o qual se explicita na aceitação pacífica e silenciosa (de maior parte dos profissionais da Educação Básica e superior), às (im)posições das reformas, que têm na pedagogia das competências, seu principal lastro ideológico.

Mas, o que temos visto, entre os docentes, é uma postura pouco contestativa das intencionalidades e ou implicações desse movimento, uma vez que boa parte das instituições de ensino (e, portanto, dos seus docentes), parece estar devidamente adaptada e convencida da lógica em curso, ainda que, evidenciem pouca clareza do que essa lógica signifique, de fato. Conforme Lima (2019),

Podemos observar que de fato, sobretudo a partir da década de 1990 a educação brasileira passa por uma série de adequações as políticas exigidas pelos organismos internacionais. Destacamos que é corrente o discurso de que a educação brasileira não está adequada aos “novos” tempos, que ela não corresponde à realidade brasileira e dos estudantes, que ela não desenvolve as habilidades e competências dos estudantes. As primeiras questões que levanto são: que “novos” tempos são esses? Que habilidades e competências são estas e para quem elas servem? Teriam estas, alguma relação com a crise do mundo do trabalho e do capital? (LIMA, 2019, p. 40-41).

No intuito de colaborar no desvelamento da lógica em curso, avançamos nos questionamentos de Lima (2019) com as seguintes indagações: para quem e a quem servem as habilidades e competências, para uma formação plena ou para o mercado de trabalho em transformação? Educar somente para o mercado satisfaz as necessidades humanas? A educação para a “cidadania”, ou para o consumo, atende de fato, as necessidades da formação humana? Onde ficam as proposições de uma educação plena e emancipatória na pedagogia das competências, há esse lugar? Estas questões serão tomadas neste trabalho, para que possamos explicitar de onde parte a pedagogia das competências que embasa a BNCC e a BNC de formação de professores, destacando suas formas de materialização e seus fins. O objetivo, contudo, não se reduz a tecer críticas sobre os documentos do MEC, mas provocar a necessária retomada, manutenção ou nascimento, de posturas crítico-emancipatórias nas instituições públicas de ensino, a partir do entendimento de que a pedagogia das competências nada mais é, do que uma estratégia do grande capital, para garantir que a educação afirme como incontestável e ininterrupto o seu modo de sociabilidade. Quanto mais se afirmam as competências como finalidades da educação, mais a educação se distancia de seu propósito máximo de formação humana. Como a BNCC e a BNC de Formação de Professores não são documentos isentos de intencionalidades, percebe-se um nítido movimento de retirada das perspectivas crítico-emancipatórias dos processos educativos, em favorecimento da formação de uma “consciência cidadã” para o capital.

## 1 A reestruturação produtiva e as reformas na educação: não há coincidências, há intenções

Para a compreensão das atuais reformas educacionais no Brasil, faz-se necessário primeiramente, que entendamos a educação como um complexo social estritamente ligada às dinâmicas da sociedade, portanto entender a realidade como totalidade em movimento. Este proceder metodológico permite-nos compreensão ampla das estritas relações entre as transformações no mundo do trabalho, reestruturação produtiva e do capital e suas determinações nas “reformas educacionais” e da apropriação curricular por parte de fundações e empresas privadas, na construção de um currículo de linguagem única para o mercado, através de métodos, metodologias e conceitos como competências, habilidades, empreendedorismo, flexibilidade, qualidade, entre outros.

Tal apropriação e introdução da lógica do capital, na educação, não é algo que surgiu da noite para o dia. Ela foi construída de forma processual como bem evidencia Leher (1999) em análise documental sobre o papel do Banco Mundial na educação na periferia do capital e vem se desdobrando até os dias atuais<sup>7</sup> como ressalta Amorim e Leite (2019) em artigo denominado – *A influência do Banco Mundial na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto*, assim como no artigo de Souza (2019) que faz um histórico e tece críticas ao financiamento da educação pública no Brasil por parte dos organismos e agências internacionais, tais quais FMI, BM e BID. Se quisermos ir às fontes originais, basta adentrar o documento “*Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*”, elaborado pelo BM em 2017, que destaca uma parte específica para a educação denominado “*Gastar mais ou melhor? Eficiência e equidade da educação pública*”, para termos uma síntese dos ajustes neoliberais para a educação pública do país.

---

<sup>7</sup> Tanto Souza (2019), assim como Amorim e Leite (2019) deixam claro a adequação aos ditames do BM e a lógica do capital, por parte de todas as gestões desde FHC, perpassando pelas gestões de Lula e Dilma aos ditames do capital. As gestões de Temer e do “Messias” só escancaram e aprofundam com rapidez recorde a destruição da educação pública.

E qual a base e fundamentos sociais desta “nova lógica educacional”? A quem atende? Sobretudo, qual lógica é esta? Como bem assinalamos, a educação é um complexo social e sofre influências, assim como, influencia as relações sociais que a produziram. Desta forma, sem sombra de dúvidas, as transformações da lógica de reprodução do capital são essenciais para compreendermos as transformações gerais da sociedade.

O marco histórico fundamental para as diversas transformações na economia<sup>8</sup>, na política e demais mediações sociais datam da década de 1970. Vários são os intelectuais a exemplo, Harvey (2006), Mészáros (2002), que assinalam que a crise da década de 1970 redefiniu os rumos da humanidade. Segundo Harvey (2006) a conjuntura da década de 1970 marca o início de uma transição do padrão produtivo de acumulação pautado no fordismo-taylorismo, para a chamada acumulação flexível ou do toyotismo (ALVES, 2008). Esse processo ficou conhecido como a crise do padrão fordista, do Estado de Bem-estar Social, da ascensão das políticas econômicas neoliberais, a chamada reestruturação produtiva do capital que, conforme assinala Alves (2000), necessita não somente do controle e disciplinamento dos corpos, mas também das mentes.

Foi a promessa de integração sistêmica, desenvolvida sob o capitalismo do pós-guerra que engendrou a ideia de modernização e de construção da escola pública como instância educativa das massas. A escola de massas tornou-se uma instituição central na criação de condições que deveriam permitir a integração plena dos indivíduos à cidadania. Sedimentou-se a função simbólica da escola e da própria formação profissional para o mundo do trabalho. Criou-se, a partir da promessa da modernização, um senso comum que articulava trabalho, educação, emprego e individualidade. A escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva. Foi nessa época que se construiu a *teoria do capital humano* para legitimar a promessa integradora do sistema orgânico do capital. (ALVES, 2017, p. 252).

---

<sup>8</sup> Para compreensão aprofundada dos processos de reestruturação do capital e suas relações com as reformas educacionais assim como dos fundamentos sociais da BNCC e da educação enquanto complexo social vê Lima, Átila de Menezes. *Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. In: **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de Classes em pauta. Org. UCHOA, Antonio Marcos; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza Sena. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.



A crise do padrão de acumulação taylorista-fordista que tinha como pressupostos a produção em série e em massa, a reprodução mecanicista dos procedimentos do trabalho, a separação dos que pensam e dos que executam a produção, começa a perder espaço para uma nova lógica de acumulação de capital que necessita de novos procedimentos de produção, assim como de controle das mentalidades. Harvey (2006) vai denominar esse padrão de acumulação flexível. Segundo Lima (2019),

Podemos ainda caracterizar esse período por uma produção variada, diversificada, grande descentralização do processo produtivo, utilização do método Kaban, just in time, trabalhador multifuncional e polivalente, além da flexibilização dos direitos trabalhistas, onde observamos grande ascensão da informalidade, dos empregos temporários, dos contratos temporários e subcontratados e da exploração da dupla jornada do trabalho feminino. (LIMA, 2019, p.45).

Este novo mundo do trabalho vai necessitar mais do que nunca, da formação de trabalhadores adaptados ao novo padrão produtivo, que se diga de passagem, vai muito além do chão da fábrica. Como bem evidencia Alves (2011), vivemos em um processo de expansão do processo produtivo e da racionalização da produção das fábricas para todas as dimensões de nossas vidas. A reestruturação produtiva ou, como assinala Alves (2011), a introdução dos valores fetiches do capital, via espírito do toyotismo, necessita da captura das subjetividades para criação de trabalhadores “apaziguados”, individualizados, proativos e flexíveis às novas demandas do capital, sobretudo, quando estamos passando por uma transição geracional. Mas, como este espírito do modelo toyotista, ultrapassa o chão das fábricas? Segundo aponta Alves (2011),

As inovações sociometabólicas do capital se disseminam por meio de treinamentos em empresas, políticas governamentais, currículos escolares, aparatos midiáticos da indústria cultural e, inclusive igrejas, que constituem uma pletera de “valores, expectativas e utopias de mercado” que se cristalizam em noções, vocábulos ou conceitos que falam por nós nas instâncias de produção

e reprodução social. Eles são uma espécie de vulgata do capitalismo neoliberal [...]. (ALVES, 2011, p. 90).

Como se pode observar, o campo de convencimento ideológico para a lógica do capital é amplo e, no caso da educação escolar, ela ocorre, especialmente, por via das reformas curriculares. Não há aqui coincidências entre a implementação da lógica das competências e habilidades da BNCC e BNC e os conceitos estritamente ligados à lógica do neoliberalismo. O que temos na realidade é a implementação do modelo de gestão das competências do modelo fabril, agora ampliadas para toda a sociedade. É sob este “terreno ideológico a partir do qual se disseminam as noções estruturantes de flexibilidade, transferibilidade, polivalência e empregabilidade, que irão determinar o uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho” (ALVES, 2011, p. 76). Com a implementação da BNCC e BNC de Formação de Professores, temos na realidade, a imposição ideológico-prática dos ditames do capital com convencimento geral da sociedade para a adequação da lógica da barbárie, assim como, o esvaziamento da lógica da formação humana, o empobrecimento da formação geral de professores e estudantes e um recuo na reflexão crítica radical da sociedade, que vai sendo substituída pela lógica do “aprender a aprender” como evidenciaremos a seguir.

## **2 Construtivismo, “aprender a aprender”, professor reflexivo e a pedagogia das competências e suas contribuições para o esvaziamento da formação na Educação Básica e na formação de professores**

Como vimos, a década de 1990 é marco da inserção da lógica neoliberal nas políticas educacionais nos países da periferia do capitalismo. Nesse período, não coincidentemente, ganham forças, no Brasil, as ideias construtivistas de Piaget, as quais exerceriam uma influência determinante nas práticas pedagógicas, sendo o principal fundamento da psicogênese da língua escrita, elaborada pela psicolinguista argentina Emília Ferreiro, e “adotada” com unanimidade pelas escolas e cursos de

pedagogia, nas décadas seguintes, passando a ser referência exclusiva de vários documentos oficiais das políticas de avaliação do MEC e de muitos governos estaduais e municipais.

Nesse cenário, também se expandiu a metodologia de projeto, tendo como influência principal os estudos do John Dewey, fundador da Escola Nova norte americana, que ao misturar-se às múltiplas interpretações construtivistas, elegeu o “saber fazer”, os processos atitudinais e a formação de valores como atividades centrais do processo educativo, colocando marginal, portanto, o ato do ensino e, conseqüentemente, a responsabilidade do professor, como par diferenciado na relação entre ensinar e aprender, relegando o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, a um lugar menor. Os Parâmetros Curriculares sinalizaram essas ideias a partir dos conceitos de conhecimentos atitudinais e procedimentais, que vão marginalizando os conteúdos, o ensino e o papel do professor, transferindo o domínio dos conhecimentos científicos (por parte do professor e do aluno), o ato de planejar como intencional (com clareza de o que e como ensinar), para uma abordagem pedagógica de desenvolvimento que “desloca o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade”(SAVIANI, 2007, p. 429). Essas ideias foram apresentadas pelos “pilares da educação”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1998) e foram assim, afirmadas nos PCN’s.

As atitudes envolvem o componente afetivo - predisposição, interesse, motivação - que é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. As atitudes tem a mesma importância que os conceitos e procedimentos, pois, de certa forma, funcionam como condições para que eles se desenvolvam. Exemplos de atitudes: perseverança na busca de soluções e valorização do trabalho coletivo, colaborando na interpretação de situações-problema, na elaboração de estratégias de resolução e na sua validação. (BRASIL, MEC, 1998, p. 50).

Na perspectiva defendida por Dewey (1959), as ideias, ou podemos dizer as teorias só têm importância se servirem de instrumento para a resolução de problemas reais e por esta razão, os conteúdos da escola, devem partir dos interesses dos alunos. Para o construtivismo Piagetiano e para psicogênese de Emília Ferreiro, a escola deveria transferir o foco da alfabetização, do conteúdo ensinado, para o sujeito que aprende, ou seja, o aluno. Nesta lógica, o aluno constrói o próprio conhecimento e o professor, nada mais é do que um tutor, um mediador, um guia.

Soma-se a esse mosaico, a forte influência da teoria do professor reflexivo através da qual Dewey (1979) afirma ser a reflexão um conceito estruturante para a educação. Tais defesas, assumidas, alargadas e disseminadas por Donald Schön (1995), juntam-se às visões de Perrenoud (1999), Nóvoa (1997), Alarcão (2003), Tardif (2000), Coll (1996), entre outros, influenciando os PCN's e as políticas e orientações sobre a formação do professor, a partir de então. A premissa orientadora é de que a formação deve ter como foco, a prática, a reflexão na ação, a imediaticidade do próprio fazer. É a prática (compreendida, como momento distinto e separado da teoria), que fornece os elementos para a formação. A teoria deve concentrar-se na problematização da prática, o que vai requerer uma teoria aplicável, ou seja, capaz de servir para dar respostas aos problemas práticos que a “contemporaneidade requer”, como diz a BNCC.

A teoria do professor reflexivo, que teve e tem significativa influência nas políticas de formação de professores, no currículo dos cursos de licenciaturas e, especialmente, nas ações de formação continuada que ocorrem no âmbito dos sistemas de ensino e escolas, traz o pressuposto de que o professor aprende *pela e na* prática. É no processo de reflexão sobre suas vivências diárias que o professor faz a relação entre teoria e prática (entre o fazer e o pensar). Esse é o lastro da BNC de Formação de Professores, homologada no final de 2019, pelo Conselho Nacional Educação.

Nessa visão, o processo formativo dos professores deve dedicar menos tempo e atenção aos fundamentos teóricos que dão base e determinam

os processos educativos, distanciando-os, inclusive, da sua relação com outras mediações sociais (a política, a economia, a cultura, etc.) e mais tempo ao fazer, ao executar, sob o claro entendimento que se “aprende na prática”, fazendo, treinando, descobrindo as saídas para a sua intervenção, na própria experiência. Tonet (2005) lembra-nos que “a educação é uma parte da totalidade complexa que é o conjunto da sociabilidade” daí ser fundamental estabelecer as articulações com o trabalho (que funda as relações sociais) de modo que “a dimensão educativa não seja vista de modo isolado” (p. 480).

No modo de produção do capitalismo global, as tecnologias avançam e assumem lugar de milhões de trabalhadores. Os que permanecem como base da produção, (pois são indispensáveis), terão que aprender a lidar com todo o aparato tecnológico que requer um perfil específico constituído de um conjunto de competências para saber agir com inteligência artificial e seus requisitos. Ou seja, quanto mais ele usar a máquina tecnológica, aprender seus mecanismos, mais ele descobrirá outros e novos modos de potencializá-la. Deste modo, a inteligência a ser desenvolvida é uma inteligência para atender ao que já está preestabelecido na lógica produtiva que lhe é imposta. Na educação, a incorporação desses princípios não é percebida de forma nítida, mas consta de seus referenciais, desde os Parâmetros Curriculares de 1990 e se estende com muita evidência nas BNCC e na BNC, como bem expressado no item de número dois, das dez “Competências Gerais Docentes da BNC-Formação” (PARECER CNE/CP, Nº 22/2019), que espera do futuro professor, que ele seja capaz de *“pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas”*.

No intuito de justificar as mudanças curriculares das duas Bases, o texto de apresentação da BNC de Professores versão preliminar, publicizada pelo MEC, aporta-se na desqualificação das instituições de ensino brasileiras a partir da referência de outros países, as quais são trazidas em recortes deslocados dos seus contextos socioeconômicos e também, das

condições integrais das políticas educacionais nesses países, no geral, são amplamente distintos do caso brasileiro. Em um trecho do documento, aparece o seguinte:

Os referenciais internacionais apontam que os países que se dedicaram a essa tarefa concluíram que para melhoria da aprendizagem nas escolas é preciso melhorar a formação de professores e que ela deve ter foco na prática. Não é mais possível ignorar que nossos cursos são extremamente teóricos e não tem respondido às demandas da contemporaneidade aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC (MEC, 2019, p. 30).

Mais adiante, o documento, ignorando um conjunto de estudos e pesquisas que não apenas têm contestado os efeitos de muitas das reformas daqueles países, como também, as centenas de trabalhos de importantes pesquisadores brasileiros, investigadores das políticas de educação, especialmente, os que atuam na formação de professores, sintetiza que,

A conclusão a que se pode chegar é a de que, no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para ensino dos conteúdos é pouco valorizada, os cursos destinados a formação Inicial ou se detêm excessivamente nos conhecimentos que fundamentam a educação, dando pouca atenção os conhecimentos que o professor deverá ensinar, ou se detêm nos conhecimentos disciplinares totalmente dissociados de sua didática e metodologias específicas (MEC, 2019, p. 31).

Esta argumentação reforça a marginalização dos conhecimentos histórico e científico, bem como, do lugar das bases teóricas na formação profissional, dando lugar às perspectivas pragmatistas equivocadas que afirmam que a educação só tem significado se ela se voltar ao contexto local, de situações problema, do universo conhecido pelos alunos ou a partir dos seus interesses imediatos manifestados. Fora dessa ordem, a educação não tem sentido, os alunos perdem a motivação para aprender e fracassam. Essas são afirmativas, ou seja, esses valores que são disseminados na BNCC e na BNC são característicos da ideologia do capitalismo contemporâneo que centra nos sujeitos isolados, a responsabilidade pelo

seu fracasso ou sucesso, pela riqueza ou pobreza. É com esse mote que se avança na afirmação da meritocracia em detrimento da manutenção de direitos e políticas universais, que devem alcançar a todo, indistintamente. Duarte (2003) nos alerta:

De pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”. (DUARTE, 2003, p. 619-620).

Na visão do MEC, as questões da prática (onde ocorre o processo educativo), justificam-se e se resolvem no âmbito da própria prática, isso só dependerá da responsabilidade e da capacidade, exclusivas (e mesmo da boa vontade) do professor e da escola. Segundo a proposta da BNC de Formação, são três dimensões a serem desenvolvidas na formação de professores: *conhecimento profissional*, *conhecimento da prática* e *engajamento profissional*. Esta última, diz respeito à responsabilidade do professor com a sua profissionalização, cabendo a ele, engajar-se para desenvolver os conhecimentos que sua formação requer, seja no tempo da sua formação inicial ou na instituição em que irá trabalhar. Como adverte, Freitas (2019)<sup>9</sup>, “a meritocracia, em sua aparência democrática, exalta os “ganhadores” e justifica a posição de “perdedores” como falta de mérito. Desigualdades sociais são reconvertidas em desigualdades de mérito – sendo, portanto, legitimadas”.

---

<sup>9</sup> Constitucionalização da barbárie, privatização e meritocracia. Publicado em 09/11/2019. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/11/09/constitucionalizacao-da-barbarie-privatizacao-e-meritocracia/> Acesso em: 15 nov. 2019

No texto da BNCC vemos o reforço dessas perspectivas a partir da mal interpretada afirmativa de que o ensino deve se organizar a partir dos interesses dos estudantes, (no reforço da lógica de que, cabe a ele, a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso), o que realça uma contraditória desvalorização da função da educação e da escola (e da própria característica do documento- a BNCC- que apresenta objetivos para o processo educativo), uma vez que, os fins da educação da atividade escolar, portanto do ensino, não são definidos ao acaso. Eles se aportam em objetivos claramente assegurados por um marco legal e normativo que constitui o sistema de ensino no país. Portanto, a escola, como instituição dessa natureza, não pode traçar seus caminhos a partir dos desejos dos seus estudantes, mas das finalidades da educação (como direito constitucional e processo de formação humana) e do ensino (como prática profissional). O texto diz:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BNCC, 2018, p. 14).

A perspectiva teórica que embasa o viés dado à formação de professores, é a mesma que fundamenta a BNCC, a de que *o sujeito aprende por meio de seu próprio esforço e experimentações*. De base construtivista e acentuada pelo espírito toyotista que determina as atuais relações de trabalho no capitalismo global, esta afirmação levada à educação escolar, abriu margem para a desvalorização tanto do professor, que passou a ser visto como secundário no processo de ensino (podendo ser substituído por uma TV, por um computador ou por profissional com “notório saber”); quanto do ensino, que passou a ser tido como secundário no processo educativo, já que valem mais as inventividades metodológicas (as “metodologias ativas”), as prescrições do livro didático, das plataformas



*online*, dos módulos interativos, que incentivam o aluno a “aprender a aprender” (que em síntese é buscar o conhecimento por si mesmo), fazendo do professor um mero e cada dia menos necessário, tutor, mediador, incentivador.

No Artigo 8º da proposta de Resolução aprovada pelo Conselho Nacional de Educação diz que os cursos de formação inicial de professores, postos, portanto, nessa lógica:

Tão imprescindível quanto abordar os saberes é valorizar o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, a forma como esses são trabalhados em situação de aula: sequências didáticas, progressão e complexidade de conhecimentos abordados, experiências práticas, planejamento reverso, metodologias inovadoras e aprendizagem ativa, para citar alguns exemplos, e vivenciados pelo licenciando. [...]

Tal como se objetiva que os futuros docentes exponham seus estudantes a experiências de aprendizagem significativas e ativas, o mesmo precisa acontecer com os docentes durante sua formação. É, portanto, por meio da prática, como homologia de processos, que o licenciado vive, no curso de sua formação, os mesmos processos de aprendizagem que se quer que ele desenvolva com seus estudantes da Educação Básica. (PARECER CNE/CP, Nº 22/2019, p.16).

Esta visão precarizada da formação docente, tão insistentemente reforçada na BNC- de Formação, respalda o recuo (perigoso e trágico!) da teoria e da ciência nos cursos de formação de professores. Em nossa análise, esta alteração de rumo, também significa o reforço ao desprezo pela história como “produção econômica e cultural da existência humana” (CIAVATTA, 2014), colocando em ascensão, o subjetivismo e o relativismo (onde tudo é tratado como uma questão de ponto de vista, de perspectiva ou de lugar de fala), que tão bem caracterizam o pensamento pós-moderno (esse, aliás, muito afinado com os princípios neoliberais, ainda que muitos de seus intelectuais não percebam tais afinidades).

Tais dissonâncias, que se expandem em tantos discursos, em inúmeras produções acadêmicas, acabam dando lastros às equivocadas propostas das Bases, que tratam a questão da experiência, da realidade (reduzida ao contexto local ou às experiências individuais), bem como das

especificidades, identidades e diferenças (incluindo nessa categoria, as desigualdades de gênero e étnico-raciais), como se fossem elementos isolados ou fora das determinações da totalidade social, que também são negadas no discurso simplista e manipulatório das desigualdades educacionais, tanto na BNCC, quanto na BNC, cuja abordagem, as coloca como problemas originados nas relações curriculares (dos cursos de formação de professores e da Educação Básica), na ineficiência das escolas ou na pouca competência dos docentes.

É desde essa afirmativa que os fundamentos teóricos dos cursos de formação de professores passam a ser culpabilizados pelos “problemas” não resolvidos na Educação Básica. Argumenta-se que os cursos erram por não “treinarem” os professores o suficiente, de modo que aprendam como resolver os problemas da sua sala de aula, da sua escola, os quais acabam sendo resumidos em “problemas da aprendizagem”, que acabam sendo sintetizados no conceito de qualidade da educação.

O texto da BNC reitera que se perde tempo demais com as teorias, pois o que interessa na formação é o saber fazer e isto é uma questão de procedimento, de metodologia, de técnicas adequadas ou até mesmo, da autoestima do professor, da sua crença no seu potencial criativo para solucionar os problemas do seu cotidiano, do seu compromisso individual com a sua sala de aula, com a sua escola. Deste modo, “a formação de professores deveria ao invés de concentrar-se no domínio de teorias científicas, voltar-se para o saber experiencial do professor” (DUARTE, 2003, p. 618).

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” – se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo (...). Em tal utopia pragmatista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. (MORAES, 2001, p. 3).

Duarte afirma que a disseminação, no Brasil, dos estudos na linha da “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo”, na década de 1990, foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, com os quais a epistemologia da prática guarda inequívocas relações (DUARTE, 2003, p. 610). A teoria da epistemologia da prática ao colocar os conhecimentos teóricos, científico-acadêmicos, em segundo plano, nega, como já foi dito, a especificidade das instituições de ensino na tarefa educacional. Todas essas teorias coincidem nesse ponto: desprezo do “ato de da transmissão do conhecimento escolar” porque “negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores”. (DUARTE, 2003, p. 620).

Neste sentido, tais teorias negam, também, a escola como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento e a Universidade como *locus* legítimo da formação dos professores, desprezando a produção e o caráter científico da docência e, por consequência, das pesquisas e estudos produzidos sobre esta área. Daí, que no contexto das reformas atuais, as instituições que estão na definição das principais políticas, sobretudo de currículo e de formação de professores, são empresas e instituições privadas, que, respaldadas em pesquisas (traçadas desde os objetivos neoliberais), reafirmam a desvalorização das instituições públicas de ensino e tecem os fios de condução que unem, de vez, a educação pública aos interesses do grande empresariado, que sabe exatamente, que tipo de trabalhador e cidadão (consumidor), deseja formar para manter vivo o modo de sociabilidade instituído sob os valores do capitalismo.

Olhando, ainda que rapidamente, esse cenário, é possível compreender porque as Universidades, as organizações representativas dos docentes, as pesquisas em educação produzidas, inclusive no Brasil, foram ignoradas nas definições de tais políticas. Anúnciação (2014) faz uma contundente afirmação:

A classe dominante vem se apropriando desta função de seleção de conteúdos e definindo os currículos escolares segundo os seus próprios interesses, promovendo, assim, o esvaziamento da educação pública escolar destinada à classe

dominada. É neste sentido que a formação do professor tem sido também esvaziada por concepções teóricas que, ao estabelecerem a primazia da prática, propõem o cerceamento dos processos formativos no âmbito da cotidianidade, do senso comum e da prática fragmentada. (ANUNCIACÃO, 2014, p. 56).

Retomemos Tonet (2005) para reiterar que, “em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o polo determinante da estruturação da educação” (p. 478) e todo seu movimento será na direção de impedir a ruptura com esta ordem social. Por esta razão, tão óbvia, as Bases não podem, em nenhuma hipótese, serem tomadas como documentos burocráticos ou neutros.

### **2.1 A pedagogia das Competências: o retorno do mesmo, só que agora, não há escolhas (!?)**

A pedagogia das competências, como perspectiva teórica hegemônica nos documentos orientadores dos currículos da Educação Básica e da formação de professores, significa o retorno reformulado do tecnicismo ou, como diz Freitas (2018) um neotecnicismo, que fragiliza a formação escolar da classe trabalhadora, ainda mais, quando esta é drasticamente reduzida à aquisição de dez competências gerais. Mas não apenas isto, a rendição à pedagogia das competências, também expõe o alinhamento, definitivo, das políticas educacionais brasileiras, com o projeto de dominação do capitalismo global. O consenso estabelecido entre os setores empresariais que conduziram as reformas da Educação Básica e da formação de professores representa a vitória ideológica dos princípios e valores do setor privado sobre os princípios e fins da educação pública e aceleração do processo de mercantilização da educação, em todas as suas etapas e dinâmicas.

As competências são a linguagem do mercado, constituem princípios fundantes da reestruturação produtiva e do capital, que encontra nas tecnologias da informática, seu modo mais desenvolvido. Com todo aparato tecnológico e o avanço da inteligência artificial a seu dispor, as grandes empresas, dinamizadas pela alta competitividade, investem em novos padrões

de gestão e de conhecimento, deste modo, pleiteia-se um novo perfil de trabalhador, bem diferente da era fordista/taylorista. São esses princípios, expressados em conjuntos de competências e habilidades, que são levados para os currículos das escolas, espaços fundamentais para sua disseminação, apropriação e reprodução.

Revestidos de boas intencionalidades, esses princípios vão virando consenso em todos os setores da sociedade, inclusive, nas instituições educativas, que, demasiadamente sobrecarregadas de tarefas, não se dispõem a olhá-los mais de perto. Esse consenso possui dois lastros. O primeiro diz respeito ao entendimento de que a função da escola é formar para o mercado de trabalho e o segundo, é que os valores que se propagam no universo das reformas, já são valores internalizados na dinâmica de avanço do grande capital na subjetividade social, comprovando o que dissemos, anteriormente, de que, o processo de reestruturação do capital não traz implicações apenas para as relações laborais, mas para todas as dimensões objetivas e subjetivas da vida.

Uma das estratégias para a constituição destes dois aspectos que formam e legitimam a expansão dos valores de mercado na educação, é a afirmativa constante de que a educação pública brasileira não tem qualidade. E para isto se estabelecem comparações múltiplas, que vão desde os testes em larga escala, que fazem recortes de especificidades da aprendizagem e generalizam como sendo os principais indicadores de qualidade educacional. Dentro dos limites do país, são estabelecidos rankings comparativos entre as instituições públicas e instituições privadas e se difundem, na grande mídia, modelos e referências de experiências “exitosas” (ou seja, que se adequam aos padrões de qualidade dos valores do mercado), de modo, que se sobressaiam os aspectos que se deseja validar, a exemplo, da gestão focada em metas e indicadores, o controle do processo escolar por meio de rotinas pedagógicas bem delimitadas (e traçadas por equipes “especializadas” em confeccionar percursos metodológicos a serem aplicados em todas as salas de aula), que não só controlam os processos, como também o conteúdo a ser ensinado, e ferem, abertamente, a

autonomia docente, especialmente, a liberdade de cátedra. Freitas (2016) ajuda-nos a entender essa dinâmica ao refletir que,

O modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas a avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos. Os supostos básicos do seu bom funcionamento são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado. Na área pedagógica, esse modelo alinha objetivos de aprendizagem previamente definidos com o processo de ensino e com a avaliação sistemática e frequente desses objetivos. Sistemas de ensino com apoio de tecnologia são desenvolvidos para monitorar esse alinhamento (ADRIÃO et al., 2009). (FREITAS, 2016, p. 140)

Tais investidas reforçam outro importante consenso, o de que o serviço privado é competente por seu modelo de gestão altamente controlador e punitivo (a demissão é a punição mais severa) e o público, por sua vez, ineficiente e democrático demais. Desse modo, há uma aceitação pacífica sobre as práticas de gestão, cada dia, mais exigentes de metas, resultados, que sobrecarregam os docentes (inclusive, os que ocupam cargos de gestão e coordenação), distanciando as relações escolares dos processos colaborativos, ativando a competição entre colegas de trabalho, instituições de ensino, municípios, estados, países, numa dinâmica estressante de cobranças, que adoecem os profissionais, tornam o trabalho cada dia mais estranho (no sentido de alienado), aos trabalhadores da educação. A escola vai adquirindo uma fisionomia de empresa rígida, onde todos são monitorados, onde os resultados não correspondem aos fins máximos da educação, mas sim, às metas das avaliações a serem expostas em outdoor; um ambiente no qual, todos cumprem tarefas, quase que de forma mecânica, onde vemos crescer um grau de insatisfação, cada dia maior, tanto por parte dos profissionais, quanto por parte dos alunos.

A escola como ambiente da alegria, como prática de encontros felizes entre professores, alunos e comunidade; do trabalho coletivo prazeroso,

do exercício de posturas democráticas, o lugar das descobertas, de inventividades pedagógicas, da curiosidade expressiva dos olhos das crianças e das indagações dos jovens; a escola do conhecimento inquietante que mobiliza a comunidade, das aprendizagens partilhadas, vai se tornando uma versão utópica. Para Freitas (2018), “a finalidade última dessa engenharia é criar as condições par induzir a privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas, nas condições atuais de funcionamento da educação pública, desmoralizando a educação pública e o magistério” (p. 80).

A fisionomia empresarial que as instituições de ensino (básicas e superiores) vão assumindo, só agrada aos gestores públicos que também tiveram suas visões políticas, capturadas pela lógica capitalista. Sedentos por números que elevem sua popularidade, mesmo que sejam enganosos ou apresentem apenas uma parte dos resultados reais da educação, no geral, estes gestores não dão a mínima para a qualidade da formação nas escolas. Não se importam se os professores estão se afastando da docência por estarem com crises de ansiedade, deprimidos ou com síndrome do pânico. Não lhes interessa se os coordenadores não conseguem acompanhar as escolas por não terem transporte para o deslocamento; se não há planejamento da prática pedagógica porque o tempo para isso é sempre insuficiente e fortemente agravado, pelo fato de os professores desdobrarem em outras escolas, em outros turnos ou fazerem “bicos” para terem uma renda a mais, no final do mês; ou mesmo, se os professores levam dezenas de trabalho para casa e ocupam seus fins de semana na exaustiva e não remunerada tarefa.

Os gestores interessam-se pelos números, nem sempre eles enxergam as pessoas e os processos envolvidos neles. Inclusive, fazem questão de extrair estas condições tão “comuns” nas escolas, dos indicadores de qualidade. Para eles, não interessa relacionar, por exemplo, os processos de aprendizagem com o curto tempo de trabalho efetivo nas escolas, bem como, com a exaustão física dos estudantes que se constitui empecilho real no processo de aprendizagem, devido aos longos percursos entre a casa e

a escola (já que as escolas, nas comunidades de origem, estão sendo fechadas, devido à lógica custo-benefício). Para eles, não é relevante que se incluam nos indicadores de qualidade, as informações sobre a situação precária dos prédios escolares que passam anos, sem sequer uma pintura nas paredes (para deixar o ambiente mais acolhedor); também não querem saber se há insuficiência de material de apoio pedagógico adequado às idades e condições distintas dos estudantes; não lhes interessa o número de alunos que um único professor tem em sala de aula, tampouco, se a política de alimentação escolar, não corresponde às necessidades dos alunos (sejam no aspecto nutricional ou pela quantidade insuficiente para os 200 dias letivos).

Quando o foco do trabalho são as competências, todas estas questões que são fundantes da real qualidade da educação, não são pautadas. E não são, porque as competências responsabilizam os professores pelos resultados, mas focam quase nada, nas condições nas quais estes resultados se processam. Se forem bons, são frutos do empenho de gestões competentes, se forem ruins, são fruto da baixa qualidade da formação dos profissionais ou do desinteresse dos alunos. Esta lógica, em ascensão, é uma deturpação, um desvio radical e mal-intencionado, das finalidades da avaliação de políticas educacionais, e, ao invés de voltar-se a analisar os mecanismos, as condições e os processos de implementação destas políticas na produção dos resultados de aprendizagem, volta-se para avaliar e punir as redes de ensino, as escolas, os professores e os alunos. E isto é feito, isolando os indicadores de avaliação dos demais indicadores de qualidade da educação (como os expressos no Custo Aluno Qualidade ou mesmo os que constituem as metas do Plano Nacional de Educação) e também, a aprendizagem dos demais elementos constituintes dos processos educativos.

Vejamos que nada disso pode ser ignorado no contexto da organização do currículo por competências, porque elas não dizem respeito apenas ao que será ensinado aos alunos, mas em quais circunstâncias, sobre quais perdas e para fortalecer qual lógica.



Sem falar que na dinâmica do trabalho escolar, todo o movimento formativo, acaba sendo reduzido ao “aproveitamento” do tempo para maximizar resultados. Aí tudo vira uma corrida para treinar alunos, cumprir os programas das disciplinas (independentemente dos resultados); dar conta de prazos e tarefas dos projetos impostos pelas secretarias de educação (geralmente definidos sem diálogo com as escolas e suas reais demandas); para participar de cursos prescritivos que aumentam ainda mais, as obrigações dos professores (mas que muitos aderem por trem “bolsas” de incentivo financeiro) e não se constituem parte de uma política consistente de formação continuada em serviço; instala-se uma dinâmica (exaustiva) de monitoramento da aprendizagem (tal qual um setor de controle de qualidade), multiplicando a exigência de testes, simulados (que também são testes), provas padronizadas, de modo que os alunos adequem-se (e decorem) ao ritmo e ritmo da linha de produção escolar e deem as “respostas” esperadas.

E assim, não precisamos mais perder tempo discutindo qual educação queremos para nossas crianças e jovens, para qual sociedade, se estamos ou não satisfeitos com o modo como vivemos e qual a relação da educação com este modo de viver, quem são nossos alunos, o que sentem, como vivem, o que pensam? Como diz Freitas (2018), nada disso é mais necessário, passando-se a assumir, deste ponto em diante, “as demandas do *status quo*, vinculadas às novas necessidades de preparação de mão de obra, na forma de competências e habilidades (para o século XXI) – matérias primas das bases nacionais curriculares” (FREITAS, 2018, p. 82).

## **Conclusões**

Compreendida enquanto complexo social fundamental para a reprodução social, a educação vive hoje um contexto de intensa disputa por parte do capital. Visando sair de sua crise, o capital elenca novos setores essenciais para o mercado a exemplo da educação, assim como a utiliza como importante instrumento de reprodução ideológica da perspectiva

neoliberal inserida nos currículos escolares. Neste sentido não é demais reafirmar, conforme Tonet (2003), que esta, mais do que nunca, encontra-se numa encruzilhada “com uma difícil decisão, manter as estruturas que aí estão impostas, ou seja, legitimar o modo de produção capitalista, ou ser utilizada como instrumento de ruptura, de buscar uma sociedade, que busque o valor de uso”. (TONET 2003, p.1)

No momento, a vitória é disparada da lógica do capital. Para realidade brasileira, isso vem acontecendo desde a década de 1990 e vem se intensificando. Mas assume sua forma mais perversa nos últimos quatro anos, sobretudo com a implementação das reformas no ensino, dentre as quais a BNCC e a BNC de formação de professores. Estas, a partir de seu carro chefe (habilidades e competências), pautadas no discurso pragmático neoliberal e epistemológico pós-moderno, vêm efetivando na prática, a lógica das competências e habilidades para o capital em sua forma de acumulação flexível, transmitindo os valores fetiches (ALVES, 200) e ideológicos do capital via currículo e empresariamento da educação.

Na prática, temos a implementação de um aprender a aprender para satisfação da lógica de um mercado de trabalho em decomposição, tentando o convencimento das atuais e futuras gerações para a estrutura de um mundo do trabalho precarizado e decadente e para a sociedade da barbárie. Empobrecimento dos conteúdos das ciências, precarização dos professores, transformação destes em apêndices de materiais de sistemas de ensino, são só algumas das consequências das pedagogias das competências de adequação à lógica neoliberal contidas na BNCC e BNC de formação de professores. Ou os profissionais da educação fazem um levante, ou será tarde demais.

## Referências

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. – São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, Giovanni. Toyotismo, **Novas Qualificações e Empregabilidade Mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. Redes de Estudos do Trabalho**. Revista Estudos do Mundo Trabalho, 2017. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/ToyotismoNovas%20QualificacoesEmpregabilidade.pdf>> Acesso em 15 jan 2020.

ANUNCIACÃO, Barbara Carine Pinheiro. **A Pedagogia Histórico-Crítica na Formação Inicial de Professores de Química na Ufba**: limites e possibilidades no estágio curricular. 2014. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014

AMORIN, Franciel Coelho Luz de; LEITE, Maria Jorge dos Santos: **A influência do Banco mundial na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto**. Germinal: Marxismo e educação em Debate, Salvador, v.11, n.2-41, p., abr.2019.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Brasil, revisão das despesas públicas – Volume I: síntese. Novembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº:22/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

CIAVATTA, Maria. **O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações**. In: **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Org. FRIGOTTO, Gaudentio. CIAVATTA, Maria. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

COLL. Cesar. Um marco de referência para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Psicologia da Educação. Org: COLL, César; PALACIUS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. Trad. Angélica Melo Alves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

DEWEY, John, (1959a). **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3ª. ed. São Paulo: Nacional. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). Educ. Soc. vol.24 no.83 Campinas Ago. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000200015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015)> Acesso em 14 dez 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três Teses sobre as reformas empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Caderno CEDES. vol.36 no.99 Campinas May./Aug.** 2016

GIROTTO, Eduardo Donizeti. DOS PCN'S A BNCC: O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB O DOMÍNIO NEOLIBERAL. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 15. Ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

Lima, Átila de Menezes. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de Classes em pauta.** Org. UCHOA, Antonio Marcos; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

ROCHA, Genylton Odilon.R. da. O ensino de geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, vol.10 – n.1 – p.14-28/jan-abr 2010.

MORAES, Maria Cecília. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia M. de et al. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Felipe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 12, p. 5-19, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **O neopositivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neocons-trutivismo, neotecnicismo** (1991-2001). In.: SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados, 2007

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de Classes em pauta**. Org. UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SOUZA, Fábio Araújo. **Crítica ao financiamento da educação pública no Brasil sob a perspectiva marxista**. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, v.11, n.2, p.171-181, abr.2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000

TONET, Ivo. **A Educação numa encruzilhada**. In: MENEZES, A.M.D, e FIGUEIREDO, F.F. (orgs) Trabalho, sociabilidade e Educação. Fortaleza: Ed. UFC, 2003. Disponível em <<http://www.ivotonet.xpg.com.br/>>. Acesso 11 jan 2020.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> Acesso em: 14 jan 2020.

## Política Nacional de Educação: o embate de projetos na educação do campo <sup>1</sup>

*Celi Nelza Zulke Taffarel* <sup>2</sup>

*Erika Suruagy Assis de Figueiredo* <sup>3</sup>

### Introdução – o confronto de projetos

*Para compreender por que o céu é azul em qualquer parte, não é preciso dar a volta ao mundo.* Johann Wolfgang Von Goethe<sup>4</sup>

O presente ensaio demonstra que, do ano de 2011 a 2019, ocorreu um desmonte sem precedentes na Educação Brasileira, em especial na Educação do Campo. Demonstra também que, em meio a uma crise de acumulação do capital, em uma difícil conjuntura política para a classe trabalhadora, projetos de Educação estão em uma disputa ferrenha. De um lado o projeto conservador, a-histórico, acrítico, a-científico, em um Estado de Exceção (VALIM, 2017), forma jurídica do neoliberalismo que está

---

<sup>1</sup> O presente texto que compõe o Livro Diálogos Críticos, nasceu de um desafio colocado pelo NUPEFEC – NÚCLEO DE PESQUISA, EXTENSÃO E FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), UFPE, coordenado pela Professora *Iranete* Maria da Silva Lima, na comemoração de seus 7 anos de existência. O texto apresentado no evento – Seminário Educação do Campo e suas interfaces, ocorrido em 27/11/2019 -, foi tomado como referência e aqui ampliado e delimitado com ênfase na problemática do confronto de projetos educacionais em disputa.

<sup>2</sup> Professora Dra. Titular FAGED/UFBA. Bolsista Produtividade Pesquisa CNPq.

<sup>3</sup> Professora Dra. Adjunta DED/UFRPE.

<sup>4</sup> Um zu begreifen, dass der Himmel überall blau ist, braucht man nicht um die Welt zu reisen. Werke - Página 150 <http://books.google.com.br/books?id=gns7AAAACAAJ&pg=PA150>, Johann Wolfgang von Goethe - Cotta, 1833 - 253 páginas. Para compreender por que o céu é azul em qualquer parte, não é preciso dar a volta ao mundo. – Johann Wolfgang von Goethe, <https://citacoes.in/citacoes/102639-johann-wolfgang-von-goethe-para-compreender-por-que-o-ceu-e-azul-em-qualquer/>

aplicando medidas fundomonetaristas para manter taxas de lucro ao setor rentista, destruindo forças produtivas, destruindo a democracia e o meio ambiente (MONTORO, 2014), e de outro, o que foi conquistado, em condições objetivas colocadas, com muitas contradições, que definimos como Sistema de Proteção ao Trabalho e ao Trabalhador (CASTIONI, 2008), como Estado de Direito (MASCARO, 2013). As medidas que estão sendo adotadas para atacar à soberania nacional, o patrimônio público, as conquistas e os direitos da classe trabalhadora e, de outro, as medidas que visam defender direitos, conquistas, democracia e soberania. Dentro disto, com “n” mediações, e contradições, a luta pela Educação Pública, gratuita, laica, democrática, universal, para todos e inclusiva, de qualidade, socialmente referenciada desenvolveu-se e, inclusive, fizemos parte desses esforços<sup>5</sup> (TAFFAREL, 2010). Dedicamo-nos a efetivar o Projeto Piloto da Licenciatura em Educação do Campo, juntamente com as Universidades UFS, UnB, UFMG.

A demonstração da destruição da Educação Pública, em especial a Educação do Campo, a partir do Golpe de 2016 (MASCARO, 2018) levará em conta regularidades identificadas que nos permitem concluir que, mesmo em um curto tempo, e levando em conta a Educação do Campo, é possível reconhecer o avassalador processo destrutivo implementado pelo governo conservador, de extrema direita, que ascendeu ao Governo em 2019, após um conturbado processo eleitoral ocorrido em 2018.

## **1 Desenvolvimento – os dados empíricos dos confrontos**

Para compreender a disputa de projetos na política educacional, vamos nos ater a compreender as conjunturas de 2011 a 2019, sem desconhecer que, para compreender o que está ocorrendo atualmente no Brasil, temos que seguir o fio da história, desde os anos 1.500 até os dias atuais, tarefa executada parcialmente pelo professor Demerval Saviani e

---

<sup>5</sup> Ver mais in: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 79-89; ago. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/HP/Downloads/9585-26719-1-PB.pdf>

exposta em seus livros “História das ideias pedagógicas no Brasil” editado pela Autores Associados em 2007 e, o livro “ A pedagogia no Brasil”, editado, também, pela Autores Associados, em 2008.

Em 2011 o slogan do Governo Federal era: **“PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA”**. Tratava-se do 36º mandato presidencial, exercido pela primeira vez na história do Brasil, por uma mulher, Dilma Rousseff, em seu primeiro mandato, no período de janeiro de 2011 a dezembro de 2014. O segundo mandato, referendado por 54 milhões de votos, iniciou-se em 1 de janeiro de 2015, porém, a presidenta Dilma Rousseff foi afastada em 12 de maio de 2016, consolidando-se o Golpe em 31 de agosto de 2016 (SOUZA, 2016), por forças de direita e extrema direita, no parlamento, na grande mídia, no judiciário, no meio empresarial, entre os militares, no setor rentista, latifundiários e imperialista. Forças conservadoras, fundamentalistas, anticientíficas, a-históricas e acrílicas agiram articuladamente e golpearam a democracia, a classe trabalhadora brasileira.

Os períodos de governo de Lula e Dilma foram marcados por muitas ações, em prol do desenvolvimento da Política Educacional, inclusive, com a implementação do plano de desenvolvimento da Política Educacional e de implementação do Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, publicado no Diário Oficial da União em 05.11.2010 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, sendo asseguradas pelo Governo Federal, as responsabilidades de implementar mecanismos de criação e a manutenção do desenvolvimento da Educação do Campo. Foi também, o período em que estavam sendo enfrentados os grandes problemas da educação do campo e foram apresentadas as alternativas, a saber: (1) garantia do acesso e assim universalizar, democratizar, garantir a qualidade da escola pública do campo; (2) redução do analfabetismo de jovens e adultos; (3) fomento da Educação Básica, na modalidade jovens e adultos, integrando qualificação social e profissional; (4) garantia do acesso à escola pública; do fornecimento de energia elétrica, água potável, saneamento básico para as escolas e promoção da inclusão digital com acesso a computadores, conexão à



internet e às demais tecnologias digitais. (5) garantia da formação inicial e continuada dos professores, valorização salarial, e de carreiras, condições objetivas de trabalho e organização dos trabalhadores e trabalhadoras profissionais da Educação. (6) adequação do calendário escolar às particularidades das atividades regionais e dos ciclos produtivos; (7) reconhecimento da relevância da escola multisseriada; (8) a pedagogia da alternância (com períodos de atividades intensivas na escola e práticas na propriedade familiar); (9) valorização dos saberes da terra, dos saberes agroecológicos. Período, em que, era Ministro da Educação, Fernando Haddad, um professor universitário.

Concomitantemente, dava-se a regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), executado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Vale destacar que o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, publicado no Diário Oficial da União, em 05.11.2010, é resultado de anos de luta dos movimentos sociais no campo. O decreto dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que se destina à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo a ser desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. No decreto, entende-se por: I - **populações do campo**: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II - **escola do campo**: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente, a populações do campo. Segundo esse decreto, serão consideradas do campo, as

turmas anexas, vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas.

As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação. Ainda segundo o decreto, a educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como, de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

São princípios da educação do campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos, que sejam específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares, como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como, flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar no campo.

Esse era um período em que o Ministério da Educação implementava uma série de ações educacionais dirigidas à população que reside no campo. Destacavam-se a Ação Escola Ativa depois designada Escola da Terra, (TAFFAREL, et al, 2018), inclusive, como resultado do esforço teórico de nossos grupos de pesquisa: a ação que concedia bolsas de estudo e de pesquisa para educadores de instituições públicas de ensino superior, supervisores das secretarias estaduais de educação e a professores. Esses bolsistas trabalham na qualificação dos professores que lecionam em escolas multisseriadas. Ainda nesse período, surgiu o Projovem Campo, destinado a agricultores com idade entre 18 e 29 anos, alfabetizados, mas que não tinham concluído o ensino fundamental. Com dois anos de formação em regime de alternância, os jovens obtinham o certificado de conclusão do ensino fundamental com qualificação em agricultura familiar. E em que se avançou o Procampo – O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo, que oferecia graduação a professores das escolas do campo, que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Atualmente, 47 instituições públicas de ensino superior oferecem a licenciatura em educação no campo. O desafio da União, estados e municípios era oferecer graduação a 196 mil professores que lecionam no campo com, apenas, formação de nível médio.

Outro desafio foi a Construção de escolas – O Programa de Construção de Escolas no Campo, desenvolvido pelo governo federal, ofereceu a estados e municípios projetos arquitetônicos de escolas com tamanhos de uma a seis salas de aula. As escolas do campo, multisseriadas também estavam incluídas no Programa Dinheiro Direto na Escola (Pdde-Campo) que repassava R\$ 12 mil, em dinheiro, para ações prioritárias de infraestrutura e aquisição de materiais. Esses recursos eram para escolas com até 49 alunos, que são a maioria.

Apesar de todas as contradições, limites e erros, esse período foi um período de avanços inegáveis na Educação do Campo. Dois documentos – um livro e um dossiê – lançados recentemente, em 2019, demonstram estes dados. São eles: o livro organizado por Mônica Castagna Molina e Maria

de Fatima Almeida Martins, intitulado “Formação de Formadores: Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil”, editado pela Autêntica, Coleção Caminhos da Educação, em 2019, com vários dos principais responsáveis pelas Licenciaturas no Brasil, livro este, que sou responsável pelo prefácio. O Outro documento é o Dossiê Temático ANPEd 40 anos: a construção de resistências criativas na pesquisa e na pós-graduação para a longevidade da relação entre educação e democracia do volume 24 da Revista Brasileira de Educação - RBE. Em especial o texto sobre “A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo”<sup>6</sup>.

Destacamos estes aspectos do período dos governos Lula e Dilma para perguntarmos-nos sobre os elementos que proporcionam ligações lógicas entre a situação da economia-política e a educação. Portanto, não é possível analisar a Educação do Campo sem considerar a realidade da economia política. Isto, porque a Educação do Campo não paira nas nuvens. Ela é uma atividade vital, concreta e diz respeito aos rumos da formação humana dos povos do campo, das águas e das florestas e, em uma sociedade dividida em classes sociais, com interesses antagônicos, estes rumos são disputados nas lutas e enfrentamentos de classes.

A tese sobre as determinações da economia política pode ser localizada nas críticas de Marx, em especial na obra “Contribuição à crítica da economia política”, onde Marx sustentou que:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência [...] Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as

---

<sup>6</sup> Rev. Bras. Educ. vol.24 Rio de Janeiro, 2019. Epub 14-Out-2019. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240051>>

relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves (MARX, 2008, p. 47-48).

Constatamos, pelos fatos atuais, que as relações estabelecidas no modo de produção capitalista, são entrave para as forças produtivas<sup>7</sup>. E estas relações que entravam as forças produtivas são relações imperialistas, conforme descritas por Lênine (2007) em sua obra, *Imperialismo: Fase superior do Capitalismo*. As características da época imperialista podem ser resumidas no seguinte: concentração da produção e crescimento dos monopólios, a exportação do capital, a luta por novos mercados e esfera de influência, a internacionalização das relações econômicas, o parasitismo, a decomposição do capitalismo, crescimento de contradições entre trabalho e capital, a agudização da luta de classes, a criação das premissas materiais para a passagem ao socialismo.

Existem evidências, sustentadas nos fatos, de que as relações imperialistas estão em curso e impactam, SIM, a política educacional. E estas relações assumem um caráter devastador, destrutivo. E isto está em curso no Brasil. O embate entre projeto imperialista destrutivo e, um projeto histórico que traz premissas para a passagem ao socialismo. Está em curso a luta de classes que se expressa também na educação escolar. (SAVIANI, DUARTE, 2012). A Educação é um campo estratégico importantíssimo e a luta pela escola pública coincide com a luta pela superação do modo de produção capitalista.

A respeito do Projeto Historio, Freitas (1995) nos esclarece que:

Um projeto histórico aponta para a especificação de um determinado tipo de sociedade que se quer construir, evidencia formas para chegar a esse tipo de

---

<sup>7</sup> Karl Korsch definiu Forças Produtivas, a partir do Capítulo 8 de *O Capital* de Karl Marx. Segundo este autor, Força produtiva é a capacidade de trabalho real dos homens vivos para produzir por meio do trabalho e com a utilização de meios materiais de produção e de forma cooperativa para satisfazer necessidades sociais da vida, que no capitalismo são as mercadorias. Constituem as forças produtiva, a natureza, a técnica, a ciência, e antes de tudo, a própria organização social e as forças nela criada por cooperação e divisão do trabalho. Tudo que aumenta o efeito útil da capacidade humana de trabalhar, e no capitalismo inclusive o lucro dos exploradores, é força produtiva social. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/korsch/ano/mes/conceito.htm>>

sociedade e, ao mesmo tempo, faz uma análise crítica do momento histórico presente. Os partidos políticos (embrionários ou não) são os articuladores dos projetos históricos. ... A explicitação de como articulamos essas três instâncias parece ser essencial à própria pesquisa pedagógica. A necessidade de um projeto histórico claro não é um capricho. É que os projetos históricos afetam nossa prática política e de pesquisa, afetam a geração dos próprios problemas a serem pesquisados. (FREITAS, 1995. 142)

Os dados da realidade educacional, no período de 2011 a 2019 permitem-nos confirmar estas teses. De 2011 a 2019 decorreram-se 8 anos. A partir de 2019, o slogan é **“Pátria Amada Brasil”**, foi lançado através de um vídeo, pelo presidente Bolsonaro, onde o mesmo diz que: “Em 2018, não fomos às urnas apenas para escolher um novo presidente. Fomos às urnas para escolher um novo Brasil, sem corrupção, sem impunidade, sem doutrinação nas escolas e sem a erotização de nossas crianças. Fomos às urnas para resgatar o Brasil”<sup>8</sup>.

Os dados da realidade demonstram, no entanto, que em 2019 a taxa de desemprego é aproximadamente 12,5%, atingindo 13 milhões de pessoas desempregadas, segundo o IBGE. Portanto, a média da taxa de desemprego em 2012 era 5,7% e hoje é 12,5%. Os dados do IPEA em 2012, em suas avaliações da conjuntura, indicavam o dinamismo da economia, com todas as suas contradições, onde se destacavam a diminuição da dívida pública e os investimentos nos programas sociais. Após o Golpe de 2016, aprofunda-se a aplicação do ajuste estrutural fundomonetarista e avançam medidas econômicas para proteger o capital e desproteger o trabalho e o trabalhador. Para isto, são atacados direitos e conquistas constitucionais.

Em 2013 ocorreram as Jornadas de Junho (SAMPAIO JR, 2014) que, por um lado expressaram justas reivindicações populares, como por exemplo a reivindicação do passe livre e, por outro, a ofensiva intensiva, avassaladora, conservadora, das diretas nas redes e nas ruas (SOLANO e ROCHA, 2019). Tornam-se cada vez mais intensas as ações da Nova Direita

---

<sup>8</sup> Disponível em <<https://valor.globo.com/politica/noticia/2019/01/04/governo-bolsonaro-lanca-o-slogan-patria-amada-brasil.ghtml>>

e seus aparelhos de ação política e ideológica (CASIMIRO, 2018). A Guerra híbrida (KORYBKO, 2018) intensifica-se e culmina com o Golpe de 2016.

Os fatos permitem-nos demonstrar a gravidade da situação, onde, cada vez mais, às direitas avançam; perdemos conquistas e estamos verificando retrocessos civilizatórios. Com a ascensão ao governo desta direita conservadora, tivemos como consequências: a) aprovação da Emenda Constitucional 95 de 2016 que trata do ajuste fiscal e do teto de gastos; b) Reforma Trabalhista que retirou medidas do sistema de segurança social contra a exploração do capital; c) aprovação de medidas educacionais como a BNCC, Lei da Mordaca, a gestão escolar via Organizações Sociais (OS); d) implementação da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação do Governo Bolsonaro, que destrói as Diretrizes 02/2015; e) militarização das escolas; f) Sistema de Vouchers; g) Educação Domiciliar; entre outras medidas, que estão aprisionando a escola e rebaixando a formação teórica da classe trabalhadora; h) Reforma administrativa; i) Reforma sindical.

Apesar de todas as críticas a fazer aos governos de conciliação de classe; pela não ruptura com setores rentistas e empresariais, parasitários; a adaptação ao Estado burguês; a não realização de reformas vitais para a classe trabalhadora; o não avanço no atendimento de reivindicações como, por exemplo, avanços na reforma agrária popular, o Estado de Direito com todas as suas limitações estava posto. As evidências, decorrentes da aplicação do ajuste estrutural, demonstram que a Democracia e Soberania da nação estão ameaçadas. Lervistky & Times (2018) na obra “Como as democracias morrem” tratam desta problemática e, nos permitem reconhecer que desde 2013, estamos atravessando um momento turbulento e, nos permitem entender como regimes democráticos tradicionais e consolidados estão sendo enfraquecidos, e sito dentro do modo “legal”.

Os dados de 2019 demonstram que se aprofundou o Golpe e, vivemos em um Estado de Exceção que é a forma política da economia neoliberal (VALIM, 2017), de proteger o capital às custas de destruir o sistema de

proteção do trabalho e do trabalhador (CASTIONI, 2008), destruir a natureza, destruir direitos e conquistas, destruir a democracia, destruir a soberania. O Ministro da Educação é Abraham Weintraub, um ilustre desconhecido, privatista, que se vale do cargo para aterrorizar e exercer sua seita religiosa pessoal, em detrimento dos interesses públicos. O Ministério do Desenvolvimento Agrário não existe mais e com isto desviaram-se as funções do INCRA e do PRONERA.

Soma-se a isto, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC, que cuidava da promoção da valorização de diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos, e da sustentabilidade socioambiental. A SECADI desenvolvia ações no âmbito da “Educação de Jovens e adultos”; Educação Especial na perspectiva inclusiva; Educação Ambiental e em Direitos Humanos; Educação do Campo, Indígena, Quilombola; Educação para as relações Étnico-raciais. Este desmonte interessa ao modelo de desenvolvimento neoliberal, que beneficia o latifúndio, o agronegócio, em detrimento de um projeto de nação cujas bases estejam assentadas em princípios da economia socialista, onde o ser humano, sua vida, seu modo de produção e reprodução, suas relações com a natureza, que lhe garantem a vida e a relação com outros seres humanos, não estão pautadas na propriedade privada, na lógica do lucro e, da concentração de riquezas nas mãos de poucos. Concluímos que nos territórios compostos por 5.570 municípios nos 26 Estados Brasileiros, mais o Distrito Federal, nos quais as políticas sociais, em geral, e em especial, a política educacional democrática e inclusiva, chegaram e existem acúmulos concretos de conquista de direitos, de resistência ativa à destruição do patrimônio público e do que foi conquistado.

Os ataques aos movimentos de luta social no campo podem ser verificados pelo número crescente, apresentados pela CPT<sup>9</sup>, de processos de

---

<sup>9</sup> Disponível em: < <https://www.cptnacional.org.br/mnc/index.php> >.



reintegração de posse, de despejos, das ocupações, acampamentos e assentamentos, pelo número crescente de massacres, assassinatos que ocorrem em áreas em conflito, seja nas áreas de reforma agrária, áreas quilombolas, terras indígenas. O MST é um dos principais Movimentos que vêm sofrendo tanto pela ação dos pistoleiros e milicianos ligados aos latifundiários, quanto pela ação coercitiva do Estado e da justiça burguesa. A tentativa de despejo do Centro Educacional Paulo Freire, em Normandia, Caruaru, Pernambuco, é a ponta do iceberg. Despejo detido pela ação pronta e imediata dos militantes do MST e dos que defendem a reforma agrária e lutam pela educação pública.

Caso não ocorram alterações na correlação de forças no próximo período, mais do que o desmonte das políticas de governo e de Estado até aqui conquistadas, como já foi dito, serão consolidadas tendências avassaladoras: (1) a mercantilização e privatização da educação; (2) a implementação de medidas conservadoras, através da coação e repressão.

Segundo análise das medidas do governo Bolsonaro, no próximo período serão intensificadas as de retirada do direito dos povos do campo – sem-terra, sem-teto, indígenas, quilombolas, atingidos por grandes obras, povos tradicionais, povos dos campos, águas e florestas. Situam-se nesse escopo o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO/SECADI e PRONERA/MDA que apresentam grandes conquistas. Entre essas conquistas podemos mencionar: a formação inicial e continuada de professores, técnicos em agricultura, saúde, educação, dentre outros; desenvolvimento de uma base na teoria crítica, que considera princípios de uma pedagogia socialista, com a introdução de conteúdos científicos nucleares no currículo escolar, relacionados à vida concreta dos agricultores e agricultoras em seus territórios, com impactos na aprendizagem das crianças e jovens e, melhoria de índices educacionais. Essas ações evitaram fechamento de Escolas e contribuíram para a valorização: da escola pela comunidade, do trabalho dos trabalhadores da educação das escolas do campo e do magistério.

No âmbito da Educação, portanto, o Golpe incidiu em retrocessos sem precedentes, com a reforma do Ensino Médio, reforma da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Lei da Mordaza (o que seus idealizadores denominam “Escola Sem Partido”), cerceamento dos direitos democráticos com a supressão da composição autônoma do Fórum Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), acirramento do fechamento de escolas. Esse Golpe aprovou em 2016 a Emenda Constitucional 95 - Teto de Gastos -, já em vigor desde 2017, que congela por longos vinte anos os investimentos públicos nos direitos sociais, ou seja, nos direitos fundamentais, portanto, na educação, na saúde e outros. Os reflexos deste descaso já estão sendo sentidos pelos mais pobres, uma vez que, conforme dados do IBGE (2018), mais de 2 milhões de brasileiros passaram para abaixo da linha da pobreza<sup>10</sup>.

Constatamos, ainda, que no campo brasileiro, cresce a violência, com torturas, mortes, massacres de indígenas, quilombolas, acampados, assentados, principalmente as lideranças dos movimentos de luta social no campo; aumentam a grilagem de terra e a entrega aos capitalistas imperialistas de riquezas que pertencem ao patrimônio do povo, como o petróleo (Pré-sal), os aquíferos, os minérios e até os ventos, o que representa ameaça concreta à soberania nacional.

Estes acontecimentos permitem-nos afirmar que os setores da economia ligados ao capital rentista imperialista, aliados aos poderes executivo, legislativo e judiciário, imprensa burguesa, políticos conservadores, igrejas conservadoras fundamentalistas, (predominantemente, as evangélicas pentecostais), setores das forças armadas usaram e continuam usando, táticas condenáveis, como mentiras, manipulações, silenciamentos, inversões, ou seja, mecanismos ideológicos para favorecer o grande capital, a burguesia. O epicentro desse processo foi a retirada do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva das eleições presidenciais em 2018,

---

<sup>10</sup> Em 2016, 52,8 milhões ou 25,7% da população brasileira, estavam abaixo da linha de pobreza; em 2017 este número aumentou para 54,8 milhões, ou 26,5% (IBGE, 2018).

mantendo-o na prisão, num processo caracterizado como uma prisão política, resultando no avanço da extrema direita no Brasil. A saída do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva da prisão no dia 08/11/19, ainda não lhe garante a plena liberdade e sequer lhe restitui direitos. A sua manifestação ao povo brasileiro, a partir do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC paulista, e os fatos a respeito das irregularidades gravíssimas nos processos, caracterizam o *lawfare*<sup>11</sup>, a perseguição política.

Deste emaranhado de ataques destacamos no Brasil, a Proposta de Emenda Constitucional 188, de 2019, que propõe a criação de um artigo (167) na Constituição Federal e, por meio dele, escolhe o caminho do corte de direitos dos servidores públicos para cumprir a regra de ouro. A regra de ouro das contas públicas é uma norma fiscal que proíbe a emissão de títulos da dívida pública em montante superior às despesas de capital. A regra impede que o governo se endivide para financiar despesas correntes (folha de salários, benefícios previdenciários e assistenciais, custeio de serviços públicos). Assim, o governo decidiu acelerar as reformas que diminuem o tamanho do Estado brasileiro, vendendo mais estatais, reformando a previdência social e agora chegamos na fase de ataque à folha de pagamento, principal elemento de despesa corrente.

Temos muito a defender no conjunto da classe trabalhadora. O envio para o Congresso no dia 05/11/19 do Pacote do Guedes, que contém as emendas à Constituição Brasileira, (PEC Emergencial; PEC do Pacto Federativo, PEC dos Fundos Públicos) visa **desvincular**, **desobrigar**, **desindexar**, o orçamento da união, e **desestatizar - (4D)**, em benefício do setor rentista, parasitário, da economia capitalista. A estas medidas somam-se as reformas Administrativa, Tributária e Sindical que impactam de forma violenta os serviços públicos e a organização sindical da classe trabalhadora e que já estão tramitando.

Destacamos também a desobrigação do poder público de construir escolas ampliando o ensino privado, e com isto, rebaixando a qualidade da

---

<sup>11</sup> Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/opiniaolawfare-o-uso-do-sistema-como-arma-de-guerra-politica-e-economica/> >

educação infantil e educação básica da classe trabalhadora. O Pacote de medidas econômicas de Bolsonaro/Guedes denominado “Plano Brasil Mais” revoga um trecho da constituição que estabelece como função do orçamento a redução das desigualdades regionais. Retira-se da constituição os instrumentos específicos do direcionamento dos recursos públicos para esta finalidade. Isto está na proposta de PEC denominada de Pacto Federativo.

O exemplo de resistência a estas forças destrutivas vem, desde o povo Argelino, que todas as sextas-feiras, na rua, protesta contra a aplicação dos ajustes, reivindica uma nova constituinte e defende a liberdade de Loiuise Hannune, até a voz dos Sem Terrinha que no Rio Grande do Sul, na 19<sup>o</sup> Jornada Estadual do MST denunciando “*não podemos perder o que temos!*”, passando pela resistência da juventude Chilena, até o levante dos povos indígenas na Bolívia.

No Brasil, a defesa pela educação pública implica na construção da **resistência ativa**<sup>12</sup> no sentido que lhe foi atribuído pelo professor Demerval Saviani em texto publicado na Revista Princípios EDIÇÃO 47, Nov/Dez/Jan, 1997-1998 (p. 66 a 72) e, posteriormente, retomado em entrevista publicada na Revista Educação e Sociedade v. 39, n 144 (p. 779-794) jun-set. 2018, concedida Jorge Fernandes Hermida e Jailton de Souza Lira, intitulada “Política Educacional em Tempo de Golpe: Entrevista com Demerval Saviani”.

Em nosso país, o Golpe jurídico, midiático e parlamentar imperialista, ocorrido em 2016, levou à destruição da soberania nacional, do Estado de Direito, da Democracia, da Constituição de 1988; Projetos e Ações Sociais que garantem conquistas históricas da classe trabalhadora e está a exigir a **Resistência Ativa**, segundo Saviani (1997) enquanto “**arma na luta pela transformação da deficiente estrutura da educação brasileira**”.

---

<sup>12</sup> Ver mais sobre **Resistência Ativa** na Educação, nas obras de: FREITAS; Luiz Carlos de. A Reforma Empresarial da Educação: Nova Direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. FRIGOTTO; Gaudêncio. Escola “Sem” Partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio Janeiro: LPP/UERJ, 2017. FRIGOTTO, Gaudêncio; PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe (Org.). Educação Democrática: Antídoto ao Escola Sem Partido. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018. CASSIO; Fernando (Org.) Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. DOURADO; Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: O Epicentro das Políticas de Estado para a Educação Brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ ANPAE, 2017.

A análise dos dados concretos da realidade entre os rumos da Educação, em geral, em especial, da Educação do Campo e a economia política neoliberal, conduzida por um governo de extrema direita, fundamentalista, com respaldo militarista, aponta-nos a necessidade vital da defesa da soberania dos povos, da democracia, do Estado de Direito, das conquistas e direitos dos trabalhadores e trabalhadoras. Indica-nos a necessidade da **resistência ativa**. É necessário rechaçar os golpistas, os fundamentalistas, a direita, a ultradireita, os profascistas, os nazistas, os rentistas, os neoliberais, conservadores, que estão propagando o ódio, a violência, e estão golpeando nossa Grande Pátria Mãe, golpeando os países na América Latina.

Por isto, não nos basta a liberdade de LULA da injusta prisão, é preciso anular todos os processos que estão na justiça, vez que, estão eivados de vícios e irregularidades que ferem a Constituição Brasileira e demonstram a imparcialidade e a posição política e perseguidora de parte do judiciário, que encarcerou Lula como uma forma de perseguição política, para evitar a sua candidatura para presidência do Brasil.

É preciso rechaçar o pacote do Governo Bolsonaro/Mourão que está destruindo os serviços públicos, privatizando as 17 Estatais, entregando riquezas e implantando, via Emendas à Constituição, a proteção do setor rentista da economia, proteção do capital, em detrimento do sistema de proteção do trabalho e do trabalhador.

Os ataques de Bolsonaro/Guedes/Weintraub aos serviços públicos, à educação, às universidades, CEFETs, Institutos Federais servem para transformar o Estado brasileiro numa máquina de arrecadação de impostos, taxação dos pobres, desempregados, trabalhadores precarizados, terceirizados, *uberizados*, servidores públicos, e servir apenas ao pagamento de juros aos banqueiros destruindo, como nunca antes vistos, os investimentos sociais. É o Estado Máximo aos banqueiros parasitas capitalistas, imperialistas e o Estado Mínimo ao povo e à nação.

Isto está posto na “nova” proposta do Future-se que altera palavras, mas mantém o conteúdo da proposta inicial. Introduce um “contrato de desempenho” ao qual as Universidades terão de firmar se quiserem ter

“benefícios especiais” que viriam de um “Fundo Soberano do Conhecimento”. Este “Fundo”, destinado ao “empreendedorismo, inovação e internacionalização”, deve usar verbas do FINEP, CNPq e do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) – que deixarão de existir.

Segundo o exposto por Taffarel e Sousa (2019), no Dossiê disponível na página da ANFOPE, e o exposto no texto apresentado na página da Associação dos Professores da Universidade Federal de Pernambuco<sup>13</sup> o Future-se destrói *ethos* da Universidade conforme o conhecemos hoje.

O Novo “Fundo” será negociado na Bolsa de Valores, regido por suas normas e liberará recursos apenas à inovação (que tenha utilidade empresarial, por suposto) em detrimento da pesquisa básica, da teórica ou mesmo das aplicadas não diretamente do interesse empresarial como as voltadas às questões nacionais, culturais ou sociais. Com este Programa acaba a autonomia universitária, o poder decisório dos órgãos colegiados é transferindo para entidades privadas externas. A gestão ficará com fundações de amparo, ao invés de OS’s ou “*start-ups*”, como proposto no texto original. O MEC continua manipulando verbas, cortando, contingenciando, liberando quando não é mais possível aplicar. O MEC quer forçar as universidades a aderirem ao “contrato” e, assim, fazê-las submeterem-se a normas externas de desempenho que imporiam maior ou menor redução dos salários dos docentes e técnicos administrativos.

O nefasto programa Future-se é parte do pacote de medidas de Bolsonaro/Guedes, chamado “Plano Brasil Mais”, que está subdividido em três mortíferas PECs: o “pacto federativo”, o “emergencial”, e o “dos fundos públicos”. Os chamados 4 D’s (desvincular, desobrigar e desindexar o orçamento, além de desestatizar).

Os pressupostos destas medidas são mentirosos: A primeira mentira é sobre déficit público causado por um suposto crescimento do gasto social. A verdade é que o déficit cresceu devido à queda na arrecadação –

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://adufepre.org.br/como-guedes-e-weintraub-querem-destruir-a-universidade-publica-pacotaco-economico-e-novo-future-se>>

decorrente da recessão causada, em boa medida, pelo próprio ajuste fiscal dos últimos quatro anos. Não houve elevação de gastos, muito menos os sociais. Houve sim, a manutenção do expressivo montante de gastos com juros da dívida pública – que alimenta, sobretudo, o lucro dos banqueiros e especuladores. Outra mentira é sobre o “engessamento da constituição”, a obrigatoriedade dos chamados “gastos vinculados”, os mínimos de gastos com saúde e educação e de fundos como o FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica), e a indexação de benefícios (aposentadorias e pensões), são fundamentais para preservar, independente de governos, políticas públicas mínimas que garantem o desenvolvimento do país e o bem-estar da população. A terceira mentira é sobre o Estado mínimo, apenas ao povo e máximo para os banqueiros e parasitas, como dados demonstram.

As PECs aprofundam a EC 95 de Temer – que congelou por 20 anos as verbas de Saúde e Educação –, criando gatilhos automáticos, que punem os servidores e os gastos sociais. Assim, caso as despesas correntes (salários, benefícios de aposentadoria, contas de luz e vários outros custeios) superem a arrecadação (ou 95% dela, no caso de estados e municípios), gatilhos bianuais seriam disparados levando o governo a: 1. Vetar promoções de funcionários públicos, mesmo os que cumpriram todos requisitos; 2. Impedir reajustes salariais, criação de cargos, reestruturação de carreira, concursos, e verbas indenizatórias; 3. Reduzir a jornada e o salário em até 25%. No caso dos docentes (dado o tipo de trabalho que exercemos) a redução, de fato, será apenas nos salários.

A eliminação da maioria dos (218) Fundos Públicos, alguns dos quais essenciais para o desenvolvimento do país e, particularmente da pesquisa acadêmica, científica e cultural, como por exemplo, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Ciência e Tecnologia - FNDCT destruirá o já parco orçamento para ciência e tecnologia. O dinheiro de tais fundos (no mínimo R\$ 220 bi) será retirado deles (das demandas sociais por eles atendidas) para garantir o pagamento da dívida pública.

Todas as medidas jogam a conta dos cortes nas costas dos servidores públicos, dos professores e professoras, que foram taxados pelo Ministro da Educação de Zebras Gordas. Esta é mais uma ameaça psicológica, terrorista do Governo Bolsonaro/Guedes/Mouro/Weintraub porque 60% dos servidores públicos recebem menos de R\$ 4 mil.

O povo é quem mais necessita dos serviços sociais e do salário mínimo e vai ser brutalmente penalizado. São 50 milhões de brasileiros que dependem de serviços públicos e do salário mínimo. As medidas visam exclusivamente proteger lucros do capital, elevar o pagamento de juros às custas do esmagamento dos gastos sociais. Os verdadeiros marajás (a alta cúpula militar, do Judiciário, da diplomacia e do parlamento) não serão atingidos. Segundo Roberto Leher (2019), o desafio contra o autoritarismo que atinge não só a Universidade, é popularizar a defesa da Educação Pública.

### **A guisa de conclusão**

As Premissas objetivas da revolução proletária não estão somente maduras, elas começam a apodrecer. Sem a vitória da revolução socialista no próximo período histórico, toda a civilização humana está ameaçada de ser conduzida a uma catástrofe (TROTSKY, 2018b, p. 93).

Enquanto professores e professoras, estudantes, pesquisadores e pesquisadoras, técnico administrativos, trabalhadores da Educação, temos que nos manifestar enfaticamente contra estas e outras medidas. Temos que nos manifestar contra a violência que está atingindo o povo Chileno, o Povo Boliviano e que têm sido alvos constantes das forças armadas e de milicianos, que reprimem as lutas populares, ferindo, cegando, violando mulheres e matando, inclusive pelas costas, quem ousa defender os direitos sociais, políticos e econômicos da população.

Concluimos que o imperialismo, fase superior do capitalismo (LÊNINE; V.I. 2007), não convive com economia solidária, distributiva e repartidora de riquezas entre todas na sociedade, com Estado de Direito,



com a Democracia, mesmo sendo esta a frágil democracia burguesa e, não convive com a preservação do meio ambiente (MONTORO, 2014). O capitalismo destrói forças produtivas e precisa ser detido. A humanidade precisa **transitar**, e muito rápido, para outro modo de produção da vida, vez que a burguesia não apresenta nenhuma solução ao sofrimento da classe trabalhadora (TROTSKY, 2018b). A Educação do Campo, pela sua gênese, pelos seus princípios, faz interface com o projeto histórico para além do capital.

Por fim, a luta é internacional e tem que ser unitária. Temos que ser solidários ao povo Chileno, Boliviano, Argelino, cuja luta é contra os imperialistas, contra as políticas neoliberais, contra os ajustes estruturais, ajustes fiscais, e reconhecer que somente com o fim do governo de extrema direita, de Bolsonaro/Mourão/Guedes, poderemos avançar para outro modo de produção da vida onde a reforma agrária ocorra, para que a terra seja de quem nela trabalha, para alimentar de forma saudável o povo, e a agroecologia seja referência de outro modo de produzir alimentos saudáveis, sem agrotóxicos e sem transgenia, via produção da agricultura familiar, da agricultura campestre. Reforma agrária que assegure os serviços públicos para quem deles precisa, como as populações do campo, florestas e águas. Modo de vida onde a Educação do Campo seja dever do Estado e direito de todos.

Henrique Carneiro, em sua introdução ao livro de Trotsky (2018<sup>a</sup>) sobre “Como esmagar o fascismo”, lançado pela Boitempo em 2018, deixa-nos uma questão em aberto:

Se é apenas o velho conservadorismo de uma burguesia escravista que retoma ascendência sobre o povo por meio de candidatos populistas militares que defendem o autoritarismo ou se há o surgimento de uma nova forma política de tipo fascista explícito ainda é uma questão em aberto (TROTSKY, 2018<sup>a</sup>, p. 14).

Os dados indicam-nos que o atual governo avança para formas protofascistas que necessitam ser barradas. Isto implica em analisar o período de 2011 a 2019, em especial o processo do Golpe, seu aprofundamento,

onde estão em disputa, projetos educacionais e projetos históricos, para superarmos o espontaneísmo, a fragmentação, a negação e a ausência da política e do projeto histórico. Implica em considerar que o Projeto Histórico (FREITAS, 1987) é mediado por projetos políticos de curto, médio e longo prazo. Isto passa necessariamente pela construção da Frente Única que se oponha ao capitalismo, ao imperialismo, e ao projeto ultraconservador que está sendo aprofundado e caminha a passos largos para um governo de perfil protofascista<sup>14</sup> que não hesitará em destruir, inclusive os instrumentos de luta da classe trabalhadora, eliminando fisicamente opositores, como já vem ocorrendo com os sindicatos e sindicalistas, com os partidos de esquerda e seus parlamentares, com lideranças comunitárias, quilombolas, indígenas, ambientalistas e defensores de direitos humanos. Portanto, é vital que sigamos organizados - nos movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos - e firmes em defesa da educação do campo, da educação pública, dos direitos, da democracia e da soberania.

## Referências

- ADUFERPE. Como Guedes e Weintraub querem destruir a universidade pública. In: <http://adufferpe.org.br/como-guedes-e-weintraub-querem-destruir-a-universidade-publica-pacotaco-economico-e-novo-future-se/>. Acesso 13/03/2020, às 21
- ANPED. Dossiê temático: 40 anos. In: Rev. Bras. Educ. vol.24 Rio de Janeiro 2019 Epub 14-Out-2019. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240051>
- CASIMIRO, Flávio Henrique. A Nova Direita: Aparelhos de ação política e ideológica no Brasil Contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular. 2018.
- CASTIONI, Remi. O sistema de proteção ao trabalho no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

---

<sup>14</sup> FILHO, João. Novo projeto de poder de Bolsonaro, a Aliança pelo Brasil é o primeiro partido neofascista do país. In: The Intercept. Publicado em 17 nov. 2019. Disponível em: <https://theintercept.com/2019/11/17/alianca-pelo-brasil-bolsonaro-neofascista/> Acesso em 20 jan. 2020.

FREITAS, L. C. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. Educação & Sociedade, São Paulo, v. IX, n. 27, p. 122-139, set. 1987.

KORYBKO, Andrew. Guerras Híbridas: Das Revoluções coloridas aos Golpes. São Paulo: Expressão popular, 2018.

LÊNINE; V.I. O imperialismo, fase superior do Capitalismo. Brasília: Nova Palavra, 2007.

LEHER, Roberto. Autoritarismo contra a u8niversidadfe: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. Fundação Rosa de Luxemburg e Expressão popular, 2019.

LEVITSKY, Steven & ZIBLATT, Daniel. Como as democracias morrem. Rio de Janeiro, Zahar, 2018.

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MASCARO, Alysson Leandro. Estado e forma política. São Paulo. Boitempo, 2013.

MASCARO, Alysson Leandro. Crise e Golpe. São Paulo: Boitempo, 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fatima Almeida. Formação de Formadores: Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. São Paulo: Autêntica. Coleção Caminhos da Educação. 2019,

MONTORO, X. A. Capitalismo y Economía Mundial: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. (Org.). Jornadas de Junho: A Revolta Popular em debate. São Paulo: ICP, 2014.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados; 2008.

SAVIANI, Dermeval *A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação. Revista Princípios. EDIÇÃO 47, NOV/DEZ/JAN, 1997-1998, Páginas 66 a72*

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional em Tempo de Golpe: Entrevista com Demerval Saviani. Entrevista publicada na Revista Educação e Sociedade v. 39, n 144, p. 779-794, jun-set. 2018, concedida Jorge Fernandes Hermida e Jailton de Souza Lira.

SAVIANI, Dermerval; DUARTE, Newton. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2012.

SOUZA, J. A radiografia do Golpe: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Editora Leya, 2016.

TAFFAREL, Celi et al. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica na Formação Continuada de Professores do Campo na Bahia: ação Escola da Terra – Pronacampo. In: RAFANTE, Heulalia; ZIENTARSKI, Clarice (Org.). **Ação Escola da Terra no Ceará:** formação continuada de professores. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Pesquisa, prática pedagógica e projeto histórico. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 79-89; ago. 2010.

TAFFAREL, Celi e SOUSA, Erica. Dossiê Future-se. In: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/08/DOSSI%C3%8A-CONSIDERA%C3%87%C3%95ES-FUTURE-SE-ANFOPE-1-compactado.pdf>, ANFOPE, 2019.

TROTSKY, Leon. Como esmagar o Fascismo. São Paulo: Autonomia Literária, 2018a.

TROTSKY, Leon. O programa de transição. In: MARX, K. e ENGELS, F. LÊNIN, I. e TROTSKY, L. O Programa da Revolução. Brasília: Nova Palavra, 2018b.

VALIM, Rafael. Estado de exceção: A forma Jurídica do neoliberalismo. São Paulo: Contracorrente, 2017.

## Relações entre a BNCC, as questões extraescolares e a educação de nível médio no Marajó

*Cleide Carvalho de Matos*<sup>1</sup>

*Manuelle Espindola dos Reis*<sup>2</sup>

*Natamias Lopes de Lima*<sup>3</sup>

### Introdução

A política brasileira vem priorizando o setor econômico em detrimento de outras áreas, a exemplo da educação. Essa inversão de prioridades faz parte “[...] da própria estrutura da sociedade capitalista que subordina invariavelmente as políticas sociais à política econômica”. (SAVIANI, 2004, p. 157). Assim, as políticas governamentais impõem cortes significativos ao orçamento educacional, precarizando ainda mais a educação pública.

O acesso à educação é condição necessária para o pleno exercício da cidadania. Todavia, o direito à educação implica a garantia do acesso e, de igual modo, permanência com sucesso, ensino de qualidade, estruturas físicas adequadas, condições básicas de trabalho aos profissionais da educação. (FERNANDES; PALUDETO, 2010).

---

<sup>1</sup> Professora adjunta 2, UFPA, lotada na Faculdade de Educação e Ciências Humanas, Campus Universitário do Marajó – Breves.

<sup>2</sup> Professora da Rede Municipal de Ensino de Breves.

<sup>3</sup> Professor Adjunto-A, UFPA, lotado na Faculdade de Educação e Ciências Humanas, Campus Universitário do Marajó – Breves.

O certo é que a educação, compreendida como bem social, direito da cidadania, adquire, sob o capitalismo, valor de distinção social, igualando-se a uma mercadoria (FRIGOTTO, 2010) à qual poucos têm acesso com equidade. Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), as dimensões extraescolares – compreendidas nas variáveis *capital econômico* e *sociocultural* das famílias – interferem na trajetória escolar e profissional dos estudantes.

[...] pode-se afirmar que o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a Internet, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, entre outras, interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos. (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS, 2007, p. 14).

Em muitas situações, as dimensões extraescolares são naturalizadas, reforçando a ideia de que [...] “a trajetória do aluno, em termos de sucesso ou fracasso, decorre das suas potencialidades naturais” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 14). Essa visão, pautada na meritocracia, amplia o processo de exclusão educacional dos já socialmente excluídos.

Neste artigo, analisamos as relações entre as questões extraescolares e a Base Nacional Comum Curricular, na microrregião de Portel, uma das regiões de integração do Marajó. Geograficamente, a Ilha do Marajó é dividida em três microrregiões: Portel, Furos de Breves e Arari. Optamos por analisar os dados relativos à vulnerabilidade social e educação da microrregião de Portel por ser a área do Marajó com os piores índices de desenvolvimento humano (IDH) do Brasil, segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano de 2013. Em Bagre, o IDH foi de 0,471; em Gurupá 0,509; em Melgaço, de 0,418; em Portel, de 0,483. Uma das dimensões que compõe o IDH é a educação e é nessa área que os índices apresentam os números mais baixos, a média entre os municípios é de 0,276. Percebe-se, pois, conforme propõe Guimarães-Iosif (2009, p. 71) que “O tratamento

dado à educação dos pobres no Brasil deixou um legado que pode ser verificado até hoje nos baixos índices de aprendizagem, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, regiões mais pobres do país [...]”.

Para o levantamento dos dados necessários à análise dessas questões, realizamos uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental. Por meio da pesquisa bibliográfica compreendemos as possíveis aproximações entre as questões extraescolares, a educação e o currículo com o acesso à produção científica sobre a temática, tal como disponibilizada em livros, artigos, teses e dissertações (SEVERINO, 2007). Já o emprego da pesquisa documental permitiu-nos, além do contato com a profusão de informações contidas nos próprios documentos, a aproximação entre o objeto pesquisado e sua contextualização histórica e sociocultural, como referem Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009).

Neste texto, apresentamos inicialmente, a situação de vulnerabilidade social na microrregião de Portel, destacando os fatores históricos que contribuem para as precárias condições de acesso à saúde, educação e à proteção social. Em seguida, abordamos a educação de nível médio na microrregião de Portel por meio dos indicadores educacionais, evidenciando as políticas desenvolvidas pelo estado do Pará para atender aos alunos do ensino médio dessa microrregião. Na terceira parte, destacamos a BNCC do ensino médio e a realidade sociocultural dos educandos, assim como, as implicações da BNCC para os alunos das camadas sociais mais pobres da microrregião de Portel.

## **1 A vulnerabilidade social no Marajó**

A flagrante situação de vulnerabilidade social, que caracteriza a mesorregião do Marajó – sua marca efetiva – transborda os estudos e documentos, como do Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável para o Arquipélago do Marajó (BRASIL, 2019) que, em suas diretrizes gerais, ao tratar da inclusão social e cidadania, demonstra, em sua

intencionalidade, preocupação com os mecanismos de participação e organização da comunidade, “objetivando o fim de práticas de exploração humana (aviamento, trabalho infantil, exploração sexual de menores, tráfico de mulheres, etc.) e o fortalecimento da cidadania”. (BRASIL, 2019, p. 17).

O Marajó sofre em decorrência de uma série de fatores e com a histórica ausência do Estado no concernente às políticas públicas, serviços de infraestrutura e outras ações voltadas à proteção social e ao desenvolvimento socioterritorial da coletividade. Decorrem daí problemas de diferentes ordens, como a fome, a miséria, doenças, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, havendo a necessidade da mobilização de sujeitos sociais que instiguem dinamicidade institucional para a superação dessas ausências (BRASIL, 2019).

O Plano, acima referido, alude à “[...] baixa capacidade de geração de emprego e renda nos municípios do Marajó” (BRASIL, 2019), o que se alia ao fato de a maior parte da população encontrar-se nas classes menos favorecidas economicamente, por isto, Programas como *Bolsa Família* e o *Benefício de Prestação Continuada* são essenciais à composição da renda familiar da população marajoara.

Os municípios do Marajó têm garantido a estruturação de formas de vida e reprodução com baixos padrões de qualidade, tendo em vista que a falta de acesso a serviços coletivos restringe o potencial de desenvolvimento econômico sustentável. Os indicadores mostram uma dependência das famílias em relação aos programas sociais, os quais têm contribuído para apoiar o processo de organização familiar enquanto arranjos capazes de reduzir vulnerabilidades sociais. (BRASIL/MDA, 2012, p. 25).

O abandono do poder público é denunciado por Cardozo (2016) para explicar a forte presença de auxílio social ou de programas de repasse de renda nessa mesorregião.

Programas como o Bolsa Família (e antes PETI e bolsa-escola), seguro defeso, bolsa verde e repasse de recursos para associados das Colônias de Pescadores



constituem boa parte das fontes de renda das famílias –em sua maioria carentes, sem emprego formal ou com salários extremamente irrisórios, baixa ou nenhuma escolaridade e, no caso de extrativistas de madeira, por vezes impedidos de exercer o trabalho de uma vida inteira em virtude das determinações do IBAMA. (CARDOZO, 2016, p. 96).

No campo educacional, do ensino fundamental ao superior, em termos de qualidade e quantidade, a educação ofertada não atende às demandas e anseios da população. As escolas que ofertam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio estão localizadas, majoritariamente, nos núcleos urbanos, deixando grande parte da população rural com dificuldades para acessar esses níveis de ensino, determinando, assim, que muitos fiquem sem escola ou migrem para a cidade. Ainda segundo Cardoso (2016), mesmo quando há disponibilidade de escola no campo, muitas vezes, observamos elevados índices de evasão e reprovação, oferta irregular, grandes distâncias das residências dos alunos, dificuldades de acesso em virtude da precariedade do transporte público oferecido.

Os rios extensos e caudalosos da mesorregião são fontes de vidas, onde vive uma diversidade de espécies, sobretudo de peixes. “É espaço de lazer, higiene, via de transporte” (LIMA, 2011, p. 72). É espaço de trabalho, que também demarca espaço de desigualdade no desenvolvimento das práticas sociais (SIMÕES, 2004). Como rua “líquida”, é rota de intenso tráfego de navios, barcos, balsas, cujos destinos podem, também, simbolizar o destino de vidas e sonhos, pois em rios como o Tajapuru, no município de Melgaço,

[...] crianças e adolescentes usam canoas para se aproximar das balsas que fazem o transporte de cargas entre Belém e Manaus. A princípio, essas meninas entram nas embarcações para vender açaí, farinha, palmito, entre outros produtos. Mas em muitos casos, acabam fazendo programa em troca de dinheiro, comida e até combustível. (REDE LIBERAL, 2015).

Tais fatos indicam a precária situação em que se encontra grande parte da população marajoara, sem segurança pública de qualquer natureza e com poucas perspectivas de oferta dos serviços de saúde, educação

e política de geração de emprego e renda. A instituição escolar não é um universo à parte, como se existisse em uma bolha isolada dos problemas que afligem a sociedade mais ampla. A criança, o adolescente, o jovem, o adulto que sofre com a ausência de políticas na área da saúde, da educação, da segurança pública e que, muitas vezes, não tem o que comer e sofre violência, é o mesmo que frequenta as escolas. São “pessoas sem Estado”, que não têm acesso aos serviços básicos. É preciso considerar que, para além das condições dos educandos, muitas vezes, é a própria escola que também se encontra em situação precária e, assim, contribui para uma educação de má qualidade.

## 2 A educação de nível médio na microrregião de Portel

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), as dimensões extraescolares afetam o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, os resultados escolares em termos de uma aprendizagem socialmente relevante, por isso, essas dimensões não podem ser desconsideradas se queremos promover uma educação de qualidade para todos.

Na microrregião de Portel, muitas crianças e jovens ainda estão fora da escola e a maioria não consegue concluir a educação básica (Quadro 1).

Quadro 1: Acesso à educação na mesorregião de Portel

Item Geográfico	Crianças de 5 a 6 anos na escola	Crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental	Jovens de 15 a 17 anos com Ensino Fundamental completo	Jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo	Jovens de 18 a 24 anos cursando o ensino superior	Expectativa de anos de estudo
Bagre	66,21	41,98	20,67	4,10	1,00	5,57
Gurupá	73,33	51,57	18,99	11,15	2,86	6,23
Melgaço	58,68	35,83	6,89	5,63	3,67	5,51
Portel	69,79	43,95	14,97	7,37	3,83	6,19
%	67	43,33	15,38	7	2,84	5,87

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013

Os dados, acima, evidenciam que apenas 67% das crianças de 5 a 6 anos estão na escola, sendo que, em Melgaço, o acesso restringe-se a

58,68% dessas crianças. No que tange ao acesso de crianças de 11 a 13 anos aos anos finais do ensino fundamental, apenas 43,33% estão frequentando a escola, sendo que os municípios de Melgaço e Bagre são os que apresentam os piores indicadores de acesso aos anos finais do ensino fundamental. Relativamente ao percentual de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo, apenas 15,38% dos jovens conseguem concluir esse nível de ensino. Em Melgaço, apenas 6,89 concluíram o ensino fundamental.

Observamos que o acesso à educação vai diminuindo conforme ascendem os anos de escolarização. De 67% de alunos com acesso aos anos iniciais do ensino fundamental, 15,38% de jovens concluem esse nível de ensino. A maioria dos alunos não consegue concluir o ensino fundamental considerado necessário para o desenvolvimento da cidadania.

O problema da educação brasileira vai desde a educação infantil, com um número mínimo de crianças frequentando a escola, até a educação superior, cujos problemas de acesso e qualidade ainda são preocupantes. Quanto mais pobre, mais difícil é para o aluno terminar o Ensino Fundamental, ingressar no Ensino Médio e, muito menos, ingressar numa Universidade Federal gratuita. A educação pública para os pobres limita-se ao nível da Educação Básica [...]. (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 92).

Quando a referência é o acesso ao ensino médio, os dados são ainda mais preocupantes: apenas 7% de jovens de 18 a 20 anos possuem o ensino médio completo. Em Bagre, esse percentual cai para 4,10%. Por sua vez, o percentual de jovens de 18 a 24 anos cursando o ensino superior é de 2,84%. No mesmo município, apenas 1% dos jovens ascendeu ao ensino superior.

Constatamos que o número de escolas por município é insuficiente para atender todos os alunos da microrregião. Somente o município de Portel possui duas escolas de ensino médio; os demais municípios possuem apenas uma escola para atender esse nível de ensino, conforme apresentamos no Quadro 2.

Quadro 2: Escolas de ensino médio na mesorregião de Portel

Item Geográfico	Escolas de ensino médio por município	Matrícula 2017	População estimada 2018
Bagre	Julião Bertoldo de Castro	767	30.009
Gurupá	Marcílio Dias	1.184	32.991
Melgaço	Tancredo Neves	963	27.415
Portel	Paulino de Brito Nicias Ribeiro	1.690	61.126
<b>TOTAL</b>		4.640	151.541

Fonte: IBGE, 2019

Em 2017, o número de alunos matriculados no ensino médio na microrregião de Portel era de 4.640. O município de Bagre é o que apresenta o menor número de alunos matriculados no ensino médio, embora não seja o menor em habitantes, conforme estimativa do IBGE para 2018. Os indicadores evidenciam que o ensino médio na microrregião em tela, não tem sido acessível aos poucos jovens, que conseguem concluir o ensino fundamental.

O Estado do Pará, para atender aos alunos das comunidades rurais, implementou três projetos: o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), o Projeto Mundiar e o Sistema Educacional Interativo (SEI), para o atendimento das comunidades rurais de difícil acesso.

O SOME foi uma estratégia adotada pelo estado do Pará, na década de 1980, para estender a oferta do ensino médio às comunidades rurais do Estado. No SOME, as disciplinas são organizadas em quatro módulos de 50 dias. Assim, um professor realiza um determinado circuito, permanecendo por 50 dias em uma ou mais comunidades. Dessa forma, ministra uma disciplina e segue para outra comunidade e, assim, a cada módulo uma disciplina é eliminada.

Sacramento (2018) reconhece o SOME como uma política pública educacional importante por promover a oferta do ensino médio às comunidades campesinas e ribeirinhas da Amazônia paraense, contudo, indica que o SOME não possui infraestrutura adequada, as aulas ocorrem em escolas cedidas pelos municípios, o estado não se responsabiliza pelo transporte escolar dos alunos do ensino médio, sendo utilizado o transporte escolar destinado aos alunos do ensino fundamental e acrescenta:

O SOME, enquanto política pública de ensino médio, talvez tenha sua maior falha por não assumir, de fato, como uma política educacional integrada e contextualizada para, assim, entender a lógica das dimensões das experiências dos saberes, uma vez que é vital que se eduque partindo daquilo que o educando já tenha afinidade do objeto, ou seja, conhecer a realidade explícita e revelar a essência do ato de aprender e conhecer ao mesmo tempo. (SACRAMENTO, 2018, p. 119).

A obrigatoriedade da oferta do ensino médio é garantida na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394/1.996 no artigo 4º, Inciso I que trata do dever do Estado com a educação. Contudo, é a Lei 12.796/ 2013 que torna o ensino médio obrigatório com universalização progressiva. Dourado, Oliveira e Santos (2007), enfatizam que o avanço e cobertura do ensino suscitam outros debates, dentre eles, as questões extraescolares. Neste sentido, pensar a qualidade da educação na microrregião de Portel significa pensar em políticas educacionais que contribuam para a superação da pobreza e do limitado acesso aos bens culturais e tecnológicos.

Na contramão do que se menciona como fundamental, na legislação educacional, para um ensino de qualidade, o Estado do Pará vem ampliando a oferta da educação de nível médio por meio da Modalidade de Jovens e Adultos (EJA) através do projeto Mundiar. De acordo com Noronha, Araújo e Costa (2017), a matrícula na Modalidade da EJA aumentou em torno de 4,1% em 2014. O projeto Mundiar objetiva promover o acesso e permanência dos alunos que não tiveram acesso à escola na idade adequada. Adota a metodologia do telecurso por meio da qual o professor desempenha o papel de facilitador, as aulas são repassadas por meio de vídeos e apenas um professor trabalha todas as disciplinas do currículo, mediante a problematização do que foi apresentado na tele aula. O projeto organiza-se em quatro módulos e, ao final de dezoito meses, o aluno conclui o ensino médio.

A organização e o tempo destinado à formação do educando no projeto Mundiar, e as políticas voltadas à oferta do ensino médio, na microrregião de Portel, representam a minimização do Estado, na oferta da educação de

nível médio para as populações do meio rural e localidades urbanas onde as escolas não conseguem atender as demandas por esse nível de ensino. Por meio do projeto Mundiar, o Estado do Pará visa corrigir a distorção idade/série e melhorar os índices de alunos com a conclusão da educação básica. Para tanto, oferece uma educação superficial, aligeirada, sem estrutura física adequada, pautada na unidocência. Para Moll (2017, p. 63) “[...] as desqualificadas condições do sistema escolar, somadas a profundas desigualdades sociais, também impõem aos jovens brasileiros profundas desigualdades na realização dos percursos escolares [...]”

Em 2017, o governo do Estado do Pará implantou o Sistema Educacional Interativo (SEI), objetivando promover a ampliação e universalização do ensino. O público alvo do SEI são os alunos residentes nas comunidades rurais. O SEI tem se expandido no Estado e na mesorregião do Marajó, matriculando, em 2018, 6.400 alunos (seis mil e quatrocentos), configurando-se, assim, uma realidade na educação dos jovens do Marajó. (PARÁ, 2019).

No SEI o ensino acontece por meio da transmissão das aulas em tempo real por *professores ministrantes* (que transmitem a aula de um estúdio, localizado na capital do Estado) e o *assistente de aluno* que atua em sala de aula, acompanhando as atividades dos alunos. O SEI funciona nas salas de aula das escolas municipais. Embora o SEI objetive a expansão do ensino médio, essa expansão não é acompanhada das condições necessárias à garantia do acesso e permanência dos jovens na escola. Conforme se observa, o Estado do Pará tem se eximido de sua responsabilidade na oferta do ensino médio. Ao invés de construir mais escolas para o atendimento da demanda dos alunos, utiliza as instalações das escolas do ensino fundamental para oferecer educação de nível médio por meio de educação a distância.

Moll (2017), ao tratar das reformas pelas quais o ensino médio vem passando, entende que algumas mudanças são necessárias para melhorar a estrutura do ensino médio que, ao longo de sua constituição, está pautado em uma educação livresca, seletiva e elitista. A autora afirma,

entretanto, que as mudanças precisam ser amplamente discutidas com professores, alunos e sociedade civil, o que não vem acontecendo, sobretudo com as comunidades rurais.

Pensar a qualidade da educação na microrregião de Portel significa pensar nos aspectos objetivos, subjetivos, assim como na dimensão extra-escolar, enquanto subsídio para a formulação de políticas educacionais plurais que considerem a realidade da Amazônia marajoara e se comprometam com a formação humana da juventude da microrregião de Portel.

### **3 A BNCC do ensino médio e os educandos da microrregião de Portel**

A BNCC do ensino médio é parte de um conjunto de alterações que tem na organização curricular a questão central. A defesa de uma BNCC tem funcionado como uma das muitas promessas de conferir qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Para Moll (2017, p. 69) “a reforma alimenta a ilusão de que o problema da educação básica no Brasil é a definição de conteúdos curriculares”. Ao definir novos percursos formativos para o ensino médio, o Estado brasileiro vendeu a ideia de que proporcionaria liberdade de escolha aos jovens e, do mesmo modo, promoveria a melhoria da qualidade do ensino ofertado em todo o território nacional. Essa ilusão “[...] cria uma névoa espessa sobre os reais problemas da educação básica e relacionados a ela, nunca efetivamente enfrentados para a construção da nação”. (MOLL, 2017, p. 69).

Ao definir o currículo como o escopo principal para resolver o problema da qualidade na educação, o Ministério de Educação (MEC) deixou de pautar outros elementos que deveriam ser prioritários para desenvolver uma educação com qualidade social, como por exemplo, os problemas relacionados à realidade dos jovens das classes populares

Essas crianças, quando não são obrigadas a deixar a escola para trabalhar e contribuir à renda familiar, têm de lidar com situações domésticas que representam um obstáculo ao estudo: falta de um espaço adequado para se sentar e se concentrar; ausência de livros ou de acesso à internet para fazer pesquisas;

obrigação de cuidar dos(as) irmãos(ãs) menores, etc. Além disso, elas testemunham, frequentemente, episódios de violência doméstica e não recebem um apoio adequado de seus pais, os quais, quase sempre, possuem escolaridade baixa ou nula e não são capazes, ou mesmo não estão dispostos, a apoiá-las em seus deveres. (PINZANI; REGO, p. 24/25).

A realidade vivenciada por crianças e jovens na microrregião de Portel é um exemplo de como as precárias condições socioeconômicas das famílias interferem negativamente no desempenho escolar dos alunos, interferência que se reflete na interrupção dos estudos e consequentemente, nos baixos índices de conclusão da educação básica.

Muitos jovens são obrigados a trabalhar para contribuir para a renda da família e, às vezes, o binômio trabalho e escola se torna pesado. Nessas condições, o trabalho evidencia-se como a “opção” mais comum, haja vista as necessidades básicas de subsistência – moradia e alimentação – precisarem ser supridas de forma imediata. Assim é que a escola fica em segundo plano: um sonho distante da realidade de muitos jovens dessa microrregião. Para Guimarães-Iosif (2009), no Brasil, a falta de políticas públicas educacionais adequadas à escolarização da população pobre contribui para que a baixa renda das famílias seja um dos fatores que leva muitas crianças a abandonarem a escola muito cedo.

Ocorre que, mesmo com a desigualdade como questão estruturante, a educação escolarizada pretende promover a equidade de conhecimentos compreendidos como essenciais para proporcionar uma maior igualdade de oportunidades nas disputas por um lugar no mercado de trabalho e no exercício da cidadania. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 53).

Embora o objetivo anunciado pelos reformadores seja importante, qual seja, reduzir as desigualdades regionais em termos de oportunidades educacionais iguais para todos os estudantes, o que de fato a BNCC irá promover é a manutenção e/ou o aumento das desigualdades educacionais.



Distribuir as mesmas quantidades de currículo hegemônico, para meninas e meninos, para crianças pobres e crianças ricas, crianças negras e crianças brancas, imigrantes e nativas não produzirá os mesmos resultados para eles – ou a elas. Em educação, o significado de ‘quanto’ e de ‘quem’ não pode ser separado do ‘quê’. (CONNELL, 1995, p. 32).

A falta de políticas públicas efetivas direcionadas à redução das desigualdades sociais tem contribuído para criar um abismo entre ricos e pobres no sistema educacional. Acreditamos que esse distanciamento irá se aprofundar com a BNCC do ensino médio, pois, a proposição de currículos nacionais está, inevitavelmente, atrelada à valorização de conhecimentos produzidos por grupos sociais que não representam a população pobre brasileira. Apple (2008, p. 59) argumenta que

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. [...] a decisão de definir o conhecimento de determinados grupos como o mais legítimo, como conhecimento oficial, enquanto o conhecimento de outros grupos raramente consegue ver a luz do dia, revela algo de extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade.

O currículo envolve relações de poder, de lutas, de legitimação de determinadas visões de mundo e de conhecimentos considerados válidos para serem aprendidos pelos alunos. Por meio do currículo podemos trabalhar para reproduzir as desigualdades e injustiças sociais ou para a construção de uma sociedade que promova a efetivação dos valores democráticos (ARROYO, 2014).

A reforma do ensino médio<sup>4</sup>, juntamente com a BNCC, definem percursos formativos diversificados por meio de um currículo homogêneo, pois, privilegia apenas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática como

---

<sup>4</sup> A reforma do ensino médio foi implementada por meio da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

disciplinas obrigatórias, em desacordo com o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1.996, art. 35).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd em Manifesto<sup>5</sup>, sobre a proposta de BNCC do ensino médio, ressalta que

[...] essa redução a português e matemática representa um esvaziamento do currículo do Ensino Médio, que atingirá especialmente a população mais pobre desse país atendida pelas escolas públicas, que convivem majoritariamente com o descaso governamental, com a falta de professores e condições efetivas para a oferta do ensino. Reconhecer apenas a matemática e a língua portuguesa como disciplinas curriculares e transformar as demais disciplinas do atual currículo em componentes e temas transversais, traz certamente um enorme prejuízo do ponto de vista da formação humana e técnico-científica para os estudantes.

A BNCC do ensino médio não dialoga com a realidade sociocultural dos discentes e tampouco com a pobreza. De acordo com Arroyo (2014, p. 12) “Os currículos têm ignorado a pobreza e os(as) pobres como coletivos, e isso resulta exatamente no oposto do que se promete, pois contribui para manter os indivíduos atolados em formas de viver distantes”. Ainda segundo Arroyo (2014)

Esses currículos se fecham para a maioria dos alunos pobres, negros, das periferias e dos campos, condenados a reprovações e repetências segregadoras. A visão desenvolvimentista entende que, enquanto os(as) pobres, desde crianças, não aderirem a essa concepção linear e progressiva de desenvolvimento que os currículos lhes oferecem, continuarão atolados no círculo fechado da tradição, do misticismo, da ignorância, causadores de sua condição de pobres. (p. 13).

Ao não discutir as condições sociais que produzem a pobreza, o currículo escolar oculta os determinantes sociais e econômicos que contribuem para a sua manutenção e nega [...] “a milhões de alunos(as) pobres o direito

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

a conhecimentos sérios e aprofundados sobre sua condição”. (ARROYO, 2014, p. 13). Deste modo, a BNCC promoverá a ampliação dos processos de exclusão social dos jovens de origem trabalhadora, aprofundamento das desigualdades educacionais e redução do papel das escolas como fator de geração de oportunidades sociais. Do mesmo modo, tende a dificultar ainda mais o ingresso dos alunos das escolas públicas nas universidades.

## **Considerações Finais**

Os fatores externos influenciam a escola de forma significativa, e no Marajó essa relação tem contribuído para a histórica exclusão educacional e social de muitas crianças e jovens. A maioria dos alunos não consegue concluir a educação básica, nível de ensino considerado necessário para o desenvolvimento da cidadania e preparação para o mundo do trabalho. A exclusão dessas crianças e jovens do processo de escolarização chama atenção para um aspecto fundamental, a negação do direito à educação das crianças pobres no Marajó.

Olhar a educação a partir dos fatores extraescolares significa compreendê-la para além dos espaços da sala de aula e dos muros da escola, implica entender efetivamente os problemas que afetam diretamente a escola pública nas comunidades pobres. O Marajó é um exemplo que nos faz refletir o quanto precisamos avançar na garantia do direito à educação e aos serviços básicos essenciais para uma vida digna.

O Estado brasileiro, ao definir o currículo como o escopo principal para resolver o problema da qualidade na educação, eximiu-se da responsabilidade de enfrentar os problemas sociais que contribuem para que a baixa renda das famílias seja um dos fatores que leva muitas crianças ao abandono da escola. Por meio da BNCC produziu-se um discurso de que a qualidade da educação seria alcançada, uma vez que todos os alunos teriam acesso aos mesmos conhecimentos. Como se o nivelamento do currículo promovesse, por sua vez, igual acesso aos bens culturais e tecnológicos. A BNCC ignora os coletivos sociais que fazem parte da escola, como as populações pobres,

deste modo, contribuirá para a manutenção das desigualdades de acesso, permanência e desempenho educacional e a não problematização das relações sociais que produzem e perpetuam a pobreza

Compreendemos que não há desenvolvimento social e econômico fora das bases democráticas. Por isso, a luta por uma educação de qualidade está inserida na luta em defesa das garantias fundamentais da democracia. Assim, a defesa da educação pública de qualidade para todos passa pela defesa do Estado democrático de direito.

A qualidade da educação de crianças e jovens da microrregião de Portel transcende a política educacional, pois envolve o reconhecimento da ausência do Estado nessa região e o compromisso com a superação das desigualdades sociais. A BNCC não traduz esse compromisso e reafirma a ausência do Estado no Marajó, assim como a manutenção e aprofundamento das desigualdades sociais, educacionais e regionais.

## Referências

- ARROYO, Miguel G. Pobreza e currículo: uma complexa articulação (Módulo IV). In: **Curso de especialização educação, pobreza e desigualdade social** (lato sensu). 1.ed. Brasil: Ministério da Educação- MEC, 2014.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2008
- BRASIL. **Constituição Federal**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 30 Jan. 2019.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Brasília. **Conheça o Brasil. População. Educação**. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>> Acesso em: 26 Mar. de 2019.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Brasília. **IBGE Cidades**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 11 Mar.2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. CNE. **Portaria nº 1.570, de 21/12/2017 que institui a Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Ensino Médio**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 Jan. 2019.

BRASIL. GOVERNO FEDERAL. GRUPO EXECUTIVO INTERMINISTERIAL. **Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável para o Arquipélago do Marajó**: resumo executivo da versão preliminar para discussão nas consultas públicas / Governo Federal, Grupo Executivo Interministerial. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007. Disponível em: <[http://www.seplan.pa.gov.br/sites/default/files/PDF/ppa/ppa2016-2019/pdrs\\_marajo.pdf](http://www.seplan.pa.gov.br/sites/default/files/PDF/ppa/ppa2016-2019/pdrs_marajo.pdf)> Acessado em 26 de mar de 2019.

BRASIL. **Perfil - Bagre, PA** | Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: [http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/bagre\\_pa](http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/bagre_pa). Acesso em: 20 Jan. 2019.

BRASIL. **Perfil - Gurupá, PA** | Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: [http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/gurupa\\_pa#vulnerabilidade](http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/gurupa_pa#vulnerabilidade). Disponível em: 20 Jan. 2019.

BRASIL. **Perfil - Melgaço, PA** | Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: [http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/melgaco\\_pa#vulnerabilidade](http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/melgaco_pa#vulnerabilidade). Acesso em: 20 Jan. 2019.

BRASIL. **Perfil - Portel, PA** | Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: [http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/portel\\_pa](http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/portel_pa). Acesso em: 20 Jan. 2019

BRASIL. Ministério Do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e reforma Agrária. Superintendência regional SR01/Pará. **Prestação de contas ordinária anual relatório de gestão do exercício de 2012**. Disponível em:<<http://www.tcu.gov.br>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

CARDOZO, Fernanda. **Moralidades e Políticas Públicas**: agenciamentos em torno de casos de abuso e exploração sexual de crianças em adolescentes no Marajó/PA. 2016. 350 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Florianópolis, SC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/167761/339982.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 27 de mar. de 2019.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 10<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 (Estudos Culturais em Educação).

CURY, Carlos Roberto; REIS, Magali; ZANARDI, Teodor Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental (INEP), Brasília, v. 24, n.22, pp. 05-34, 2007.

FERNANDES, Ângela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipatória**. Brasília: Liber Livro, 2009

LIMA, Natamias Lopes de. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo de caso no município de Breves/PA**. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém/Pa.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar a lógica de mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 21 fev. 2019

NORONHA, Gean Ferreira; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; COSTA, Ana Maria Raiol da **Ensino médio no estado do Pará: os indicadores de oferta nas regiões de integração do Marajó e metropolitana de Belém no ano de 2014**. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/5444>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

PARÁ. **Plano de implantação do sistema educacional interativo-SEI**. Disponível em: <[www.consed.org.br](http://www.consed.org.br)>. Acesso: 07 mar. 2019.

PINZANI, Alessandro; REGO Walquiria Leão. Pobreza e Cidadania (Módulo I). In: **Curso de especialização educação, pobreza e desigualdade social** (lato sensu). 1. ed. Brasil: Ministério da Educação- MEC, 2014.

REDE LIBERAL. Crianças são vítimas de exploração sexual na Ilha do Marajó, no Pará.**G1**. 18 de Ago de 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2015/08/criancas-sao-vitimas-de-exploracao-sexual-na-ilha-do-marajo-no-para.html>> Acesso em: 28 de mar. de 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo/RS. Ano I - Número I p, 1-15, Julho de 2009

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SACRAMENTO, Benedito Nunes. **Política de ensino médio modular no Pará**: princípios, diretrizes e práticas formativas para juventude do campo na Amazônia. Cametá, Pará, 2018. Dissertação. Disponível em: <<http://ppgeduc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2016/dissertacoes2016/benedito.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2019

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2007.

## **Do SAEB à BNCC: padronizar para avaliar**

*Eliana da Silva Felipe*<sup>1</sup>

### **Introdução**

Este texto pretende discutir o processo de ajustamento da política educacional brasileira à agenda internacional e, por consequência, seus efeitos sobre as agendas locais nos estados e municípios, no que se refere à ampliação da cultura de avaliação e responsabilização resultantes da chamada Nova Gestão Pública (NGP). O foco desta discussão orbita em torno da convergência de agenda entre o Sistema de Avaliação da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular, em que buscamos apreender a historicidade desses dois processos, em âmbito global, situando-os no contexto da reforma do Estado brasileiro a partir dos anos 90, quando se observa maior recrudescimento das políticas educacionais, em razão das crises econômicas do período.

Nesta perspectiva, o caminho analítico é complexo porque as reformas educacionais, em curso no Brasil, são de natureza global, o que requer cautela para não produzir interpretações nomotéticas como se os sistemas educativos mundiais funcionassem harmonicamente segundo um rígido sistema de leis e normas. Portanto, assumimos as interconexões/interseções

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Faculdade de Educação.



entre o internacional e o nacional como tendências segundo os aspectos analisados, não como transposição mecânica de uma escala maior a uma escala menor.

O que há de comum na agenda global é que as soluções para os problemas da educação estão sendo enfrentadas sob a lógica da racionalidade econômica, que pressupõe mecanismos formais de controle sobre as aprendizagens dos alunos, ao tempo em que define o que é importante aprender e que resultados devem ser valorizados. Da maior confluência entre educação e mercado decorrem reformas educativas de feição pragmática, baseadas em referências universais de desempenho educacional como estratégia privilegiada de enfrentamento de problemas globais como fome, desemprego, violência, crises ambientais etc. É nesse contexto que a Nova Gestão Pública, com diferenciações segundo as características próprias dos sistemas educacionais de cada país, tem sido o instrumento articulador dessas reformas por via de um modelo gerencial que combina valorização da avaliação com responsabilização dos atores educacionais pela eficiência dos sistemas educativos.

No caso brasileiro, o Sistema de Avaliação da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular operaram as duas mais importantes reformas educativas no Brasil, nas últimas três décadas, em particular pela capilaridade dessas reformas, com incidência direta sobre a política de formação de professores e sobre a política do livro didático. Essa capilaridade pode ser ainda mensurada pela grande adesão de estados e municípios brasileiros a essas reformas, fazendo diminuir as distâncias entre o centro do sistema e as suas margens.

As reformas em curso, em seu conjunto, imprimiram formas de ajustamento da educação às novas exigências econômicas globais nas mais diferentes ordens: jurídico-normativa, curricular e de governança, necessárias ao pleno cumprimento de seus objetivos. Portanto, nesse conjunto articulado de processos se produziram conceitos e orientações políticas que mudaram os modos de pensar e fazer educação nas últimas décadas, objeto de incursão deste texto.

## **1 A educação no contexto global e o papel dos organismos internacionais**

As agências financeiras multilaterais (Banco Mundial/BIRD, BID, FMI), especialmente a partir da década de 1990, ocuparam papel de destaque na internacionalização da agenda de “ajustes estruturais” nos países periféricos e endividados de diferentes regiões do mundo capitalista. A formalização de empréstimos junto a essas agências, condicionada a reformas econômicas, sociais, trabalhistas e educacionais, é o grande indutor desses ajustes. No campo educacional esses ajustes são mediados por organizações influentes, como a Unesco, Unicef e a OCDE, articuladoras das diretrizes internacionais decorrentes desta agenda. Erigidas sob a égide da doutrina neoliberal elas atingem, com intensidades variadas, todos os países do mundo.

Um instrumento importante da reforma educacional dos anos 90, induzida pelas agências multilaterais e impulsionada pelas organizações de maior influência no campo da educação, foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência de Jomtien, em 1990. Os seus signatários, dentre os quais o Brasil, ratificaram a compreensão da educação como direito fundamental, ao mesmo tempo em que a elegeram como força motriz do progresso social, econômico e cultural. Desde então, vem se ratificando esse entendimento, como ocorreu em 2017, na Declaração de Buenos Aires.

Cientes de que o maior desafio para o progresso socioeconômico na região é a desigualdade, acreditamos que o princípio norteador da agenda educacional para 2030 deve ser o de zelar para que todas as meninas e todos os meninos concluam os ciclos do ensino primário e secundário, o qual deve ser gratuito, equitativo e de qualidade e produzir resultados escolares pertinentes e eficazes. (UNESCO, 2017b)

A baixa escolarização básica, problema considerado comum em todos os países industrializados ou em desenvolvimento, forjou discursos que passaram a se repetir continuamente, como a deficiência da educação

ministrada nas escolas e a necessidade de melhorar a sua qualidade por intermédio do fortalecimento de uma formação científica e tecnológica, base dos novos empregos e da capacidade de empreender.

Organizações internacionais como a Unesco e a OCDE mobilizam recursos e conhecimentos para criar consensos sobre metas, prioridades e diretrizes da educação em nível global. Esses consensos necessitam que um conjunto de crenças seja produzido e assimilado pelos atores diretamente implicados na agenda de reformas. Assim, a defesa da qualidade da educação como um desafio a ser perseguido por todos os países, como condição para a construção de sociedades justas, democráticas e sustentáveis, fez-se *pari passu* com a profusão de discursos sobre a ineficácia da educação, em particular, aquela oferecida pelo setor público.

É nesse contexto complexo de disputa de conceitos importantes como democracia, direito, qualidade, entre outros que a aprendizagem tornou-se, desde o início dos anos 90, foco da agenda internacional para a educação. A ideia de aquisição de conhecimentos úteis e de resultados efetivos de aprendizagem, presente no artigo 4 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, implicou para os países signatários, obviamente respeitando suas características particulares, a necessidade de definir "[...] níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho" (UNICEF, 1990) para mensurar seus resultados segundo "metas observáveis e mensuráveis", garantidoras, segundo os idealizadores da Declaração, de maior capacidade de contribuição à "avaliação objetiva dos progressos" (Ibid., p. 36).

Matrícula, frequência e obtenção de diplomas passam a ser secundários ante ao imperativo dos resultados. A qualidade a que aludem os documentos chancelados pela Unesco e demais organizações com quem mantém alianças é aquela capaz de refletir avanços mensuráveis em habilidades cognitivas e não cognitivas em todos os níveis e contextos e com incidência sobre a vida dos educandos e sua comunidade. A definição de habilidades cognitivas básicas, isto é, leitura, escrita e matemática, circunscritas em diversos

documentos, demarcam o campo de esforços a serem envidados pelos sistemas educativos.

Entre as habilidades não cognitivas mais decisivas ao projeto de educação que se pretende alavancar, ganham ênfase o protagonismo, a empatia, a persistência, a cooperação, a capacidade individual de superar desafios, de modificar a situação social e alcançar sucesso, uma educação adaptativa, portanto, comprometida com a manutenção do *status quo* e não com a transformação das condições produtoras dos problemas amplamente reconhecidos pelos idealizadores da agenda internacional: desigualdade, pobreza, violência, morte em grande escala de crianças e jovens, degradação ambiental, guerras etc.

A educação do século XXI, segundo a lógica neoliberal predominante até então, concebe como conhecimentos necessários e relevantes para a vida em sociedade aqueles que permitem competir e empreender no mundo global e complexo, ao mesmo tempo em que vislumbra a convergência desses propósitos com a cooperação, com a não violência e com a cultura da paz. Para que resultados efetivos possam ser alcançados é necessário ajustar as condições de trabalho docente e as práticas de gestão, além de operar uma “transformação de um sistema de contabilidade de insumos em um sistema de responsabilização (*accountability*) por resultados [...]” (UNESCO, 2015a).

Essas diretrizes, transcorridas cerca de três décadas da aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, continuam a ser reafirmadas em conferências e reuniões como a realizada em janeiro de 2017, em Buenos Aires, ocasião em que ministros da educação da América Latina e Caribe se comprometeram em “[...] reforçar o sistema regional vigente de avaliação de aprendizagens coordenado pelo Escritório Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago)” (UNESCO, 2017b).

A agenda internacional para a educação nas últimas décadas é conservadora porque trata a educação como problema ao pleno desenvolvimento socioeconômico e, por outro lado, como solução no limite da adaptação aos recursos disponíveis. Ainda que não se possa negar a

presença de componentes humanistas no interior dessa agenda, como o compromisso com os direitos humanos, com a justiça social, com a proteção do meio ambiente entre outros, é no âmbito do trabalho e da superação do trabalho alienado e alienante, ou de outro modo, do “direito ao trabalho decente”, à “aprendizagem e educação decentes” (Lima, 2012, p. 49), que se alavanca uma agenda transformadora e não a simples adaptação ao mundo na forma como ele está sendo.

## **2 Do global ao nacional: agendas e formas de governança**

A forma como as agendas internacionais são traduzidas e apropriadas em cada país depende, em grande medida, da configuração da esfera de governança e de seus esforços para mobilizar recursos e conhecimentos necessários à aderência às suas orientações. No caso brasileiro, cátedras não universitárias, fundações, institutos, centros de excelência em estudos de política pública e educacional<sup>2</sup>, juntamente com a organização Todos pela Educação participaram ativamente da mobilização de agendas sintonizadas com as orientações dos organismos internacionais de um lado e, de outro, com os interesses de grupos privatistas que essas organizações representam. Nesse movimento, ocuparam um papel de destaque na grande mídia, especialmente durante a publicação dos resultados do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, no diálogo com gestores educacionais, professores e intelectuais e, em especial, na articulação da discussão e aprovação da Base Nacional Comum Curricular. Estudos e pesquisas produzidos por essas organizações referenciaram documentos emanados do Ministério da Educação, o que demonstra o grande alcance da sua atuação.

Em certa medida, na última década, foram atores vinculados a essas organizações os responsáveis por fornecer a interpretação hegemônica dos

---

<sup>2</sup> Estudo realizado por Felipe (2018) identificou como as organizações mais influentes no campo da educação: 1) Cátedras não universitárias (Cátedra Instituto Ayrton Senna, Cátedra Instituto Unibanco, Cátedra Chafi Haddad), 2) Fundações (Fundação Lemman, Fundação SM, Fundação Itaú Social, Fundação Getúlio Vargas, Fundação Roberto Marinho), 3) Institutos (Instituto Natura, Instituto C&A, Oi Futuro) e Centros de excelência (Centro de Excelência e Inovação em Política - CEIPE/FGV, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC).

problemas da educação brasileira e de suas soluções em espaços importantes de formação da consciência social de profissionais da educação e da sociedade em geral.

A alteração da relação entre educação, Estado e sociedade civil tem sido objeto de reflexão. Ao fim, está se tratando da complexificação da esfera pública na medida em que novos protagonistas passam a interferir nas decisões políticas, reduzindo o espaço democrático dessas decisões. Segundo Lima (2012, p. 93), a forma como as políticas educacionais passaram a ser definidas “foi objeto de consideráveis alterações, devido à emergência de novas instâncias supranacionais, agendas globais e distintos processos de governação, os quais induziram mudanças sem precedentes nas concepções educativas, nos discursos e nas práticas pedagógicas”.

O nível de capilaridade alcançada por essas organizações, nos processos decisórios mais importantes da política pública, permite vinculá-las ao que Rosenau e Otto (2000) denominaram de "governança sem governo". Segundo os autores, “pode-se falar de uma governança sem governo - sem mecanismos regulatórios em uma esfera de atividade que funcione efetivamente mesmo que não tenha o endosso de uma autoridade formal” (Ibid., p. 16).

Foi nesse campo de governança que se atuou fortemente na produção de consensos sobre o atraso e a ineficácia da educação brasileira, aferida a partir de testes padronizados, especialmente quando comparada a países com igual investimento em educação. No âmbito da gestão pública, predominaram ilações sobre a gestão ineficiente de recursos e ausência de padrões de resultados capazes de mensurar a eficiência dos investimentos em educação, especialmente a educação pública. No âmbito curricular, o cerne da crítica repousou sobre a falta de conexão da escola pública brasileira com o presente e futuro dos estudantes, resultante de currículos centrados na transmissão de conhecimento, e não no desenvolvimento de competências e habilidades.

Em igual sintonia com as conclusões da Conferência de Jomtien (1990) e Dakar (2000), atores da agenda nacional como o Instituto Airton Sena, a

Fundação Itaú Social e a organização Todos pela Educação foram propagadores de uma máxima que ecoa como um mantra: garantir direitos de aprendizagem reduz desigualdades, e para reduzir desigualdades modelos de gestão baseados em resultados é condição fundamental.

O Seminário Internacional “Caminhos para a qualidade da educação pública: gestão escolar”, promovido pelo Instituto Unibanco e pela Folha, em São Paulo, em 2015, é bastante simbólico da presença desses novos protagonistas na aclimação de ideias úteis à configuração das políticas educacionais sobre as quais pretendem influir.

Naquele seminário, o superintendente-executivo do Instituto Unibanco, Ricardo Henriques (2015)<sup>3</sup>, afirmou que "uma agenda de gestão orientada para resultados é uma agenda de transformação da realidade brasileira". Para tal "é preciso sistemas regulatórios, padrões pedagógicos e administrativos que facilitam o cotidiano da escola". Argumentando em favor da impossibilidade de haver autonomia sem padrões e protocolos de ação, asseverou: "o exercício da autonomia sem padrões, na prática, não permite inovação; aumenta a desigualdade" (informação verbal).

Presente de forma articulada na agenda internacional e nacional desde os anos 90, a padronização foi sendo acomodada ao discurso da equidade para torná-la palatável. No caso brasileiro, o desempenho escolar foi primeiro alvo do esforço de imprimir uma racionalidade técnico-instrumental ao fazer educativo, o que conferiu à avaliação em larga escala centralidade na reforma educativa do país.

### **3 Avaliação em larga escala: desempenho escolar e política de metas**

A reforma da educação no Brasil incluiu dois processos distintos, mas articulados: o estabelecimento de um sistema nacional de avaliação e de uma base nacional comum curricular, esta, muito mais tardia. Em sintonia com

---

<sup>3</sup> Informação fornecida por Ricardo Henriques na palestra **Gestão escolar para resultados de aprendizagem**: direitos, autonomia e equidade. Seminário Internacional Caminhos para a Qualidade da Educação Pública: Gestão Escolar. São, Paulo, 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/09/1676777-padroes-democratizam-o-ensino-diz-executivo-do-instituto-unibanco.shtml>. Acesso: 12 jun. 2018.

as orientações da agenda internacional sobre a necessidade de implantarem-se sistemas de avaliação de desempenho para mensurar as aprendizagens adquiridas pelos estudantes, em 1990 é criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb. Em sua fase inicial, a abrangência dos testes era amostral, sendo os itens formulados a partir dos currículos de sistemas estaduais nas áreas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação.

A primeira ação de padronização veio anos depois. Em 1997, o Saeb passou a operar com Matrizes de Referência, o que induziu, em certa medida, à busca de alinhamento dos currículos das escolas de ensino fundamental e médio aos descritores e às competências estabelecidos nessas matrizes, um desvirtuamento, por assim dizer, ou estratégia proposital para aumentar a coerência entre avaliação e currículo.

Durante a primeira década de vigência do Saeb, as áreas de conhecimento mais testadas foram língua portuguesa, matemática e ciências naturais. Em 2001, o Saeb mudou de foco e passou a aplicar testes somente em língua portuguesa e matemática, formato que perdurou até o ano de 2018. Em 2005, o sistema foi novamente reestruturado, ocasião em que foi criada a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) e, por sua vez, a avaliação censitária para o ensino fundamental, até então, de abrangência amostral (INEP, s/d).

O estágio mais avançado da política nacional de avaliação, em larga escala, concretizou-se com a criação do Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em 2007, resultante da combinação das médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar. Em sintonia com a agenda global para a educação, não demorou muito para que o Ideb se transformasse em referência de qualidade da educação brasileira, passando a orbitar em torno dele um conjunto de ações e sistemas paralelos de avaliação comprometidos com a política de metas, vislumbrada nas declarações internacionais e inaugurada no Brasil por intermédio desse indicador.



Depois da criação do Ideb, a inovação mais importante realizada no Saeb foi a inclusão da educação infantil, objeto de muitas críticas por parte de professores, especialistas e entidades científicas, e a substituição gradual, a partir de 2019, das Matrizes de Referência pela Base Nacional Comum Curricular. Alterações mais pontuais relativas ao público alvo e áreas de conhecimento/disciplinas foram também introduzidas no ano de 2019, conforme se pode observar no Quadro 1.

**Quadro 1** – Saeb 2019: público-alvo, abrangência, fonte dos itens e áreas do conhecimento/disciplinas avaliadas

<b>Público-alvo</b>	<b>Abrangência</b>	<b>Formulação dos Itens</b>	<b>Áreas do Conhecimento/ Disciplinas Avaliada</b>
<b>Creche e pré-escola da Educação Infantil</b>	Escolas públicas – amostral	BNCC	-
<b>2º ano do Ensino Fundamental</b>	Escolas públicas – amostral Escolas privadas – amostral	BNCC	Língua Portuguesa Matemática
<b>5º e 9º ano do Ensino Fundamental</b>	Escolas públicas – censitário Escolas privadas – amostral	Matriz de Referência	Língua Portuguesa Matemática
<b>9º ano do Ensino Fundamental</b>	Escolas públicas – amostral Escolas privadas – amostral	BNCC	Ciências da Natureza Ciências Humanas
<b>3ª e 4ª série do Ensino Médio</b>	Escolas públicas – censitário Escolas privadas – amostral	Matriz de Referência	Língua Portuguesa Matemática

Fonte: Inep

O novo Saeb reestruturou-se para ajustar-se à Base Nacional Comum Curricular. Mas na ausência de soluções estruturais para enfrentar “a desarticulação entre educação e democracia” (LIMA, 2012, p. 43), ou seja, entre o que se espera que a educação faça e as suas condições históricas concretas para fazer, o que se busca é fortalecer a cultura de avaliação e responsabilização sem o devido investimento no aperfeiçoamento das condições que, comprovadamente, melhoram os resultados educacionais. Fortemente ancorada na comparação de desempenhos educacionais, como afirma Oliveira (2019, p. 279), “o que se observa é a avaliação em larga escala orientada à

mensuração, classificação e estímulo à competição, sem que seus resultados sejam direcionados à correção dos desequilíbrios detectados”.

A padronização de conhecimentos, habilidades e competências induzida pelas Matrizes de Referência do Saeb e formalizada pela Base Nacional Comum Curricular representou, do ponto de vista da agenda global, a consolidação de um ciclo de reformas educativas, erigidas de orientações políticas mais amplas, que articulam conhecimento técnico-científico e doutrinas político-econômicas de ajustamento e de contenção da subversão, à atual ordem que vem governando a existência coletiva nos países centrais e periféricos do capitalismo.

#### **4 Os percursos da BNCC: a aprendizagem como centro e a adaptação como fim**

Para que a BNCC chegasse à formulação que ensejou a sua aprovação em dezembro de 2017, um conjunto de mudanças de ordem normativa precisou ser realizado de forma a dar legalidade aos novos interesses que foram se estabelecendo no âmbito da política educacional.

Em sua gênese, a ideia de fixação de conteúdos mínimos não mantinha relação com padronização curricular e avaliação em larga escala. A Constituição Federal de 1988 definiu em seu artigo 210 que seriam "fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1988a).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1996, ao definir as incumbências da União na organização da educação nacional, acompanhou o entendimento da Carta Magna de 1988, quanto ao princípio da formação básica comum, que deveria ser assegurada em todos os níveis da educação básica por competências e diretrizes, conforme o artigo 9º, Inciso IV da referida Lei:

[...] 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, 1996b, grifo nosso)

Ao tempo em que ratificou o texto constitucional da formação básica comum, a LDB acrescentou ao projeto de educação do país a ideia de "base nacional comum", que, pela formulação aberta, poderia admitir diferentes possibilidades de efetivação.

Os currículos 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, 1996b, grifo nosso)<sup>4</sup>

A aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, configurou-se como realidade histórica de efetivação da base nacional comum numa conjuntura em que a agenda internacional se apresentava pouco consolidada. De contornos mais flexíveis ao que viria depois, manteve certa fidedignidade ao que foi idealizado na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Nesses termos, assumiu a função de "orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional", servindo de referência para a "renovação e reelaboração da proposta curricular de estados e municípios, ao tempo em que reforçou a importância das escolas formularem seu projeto educacional próprio (BRASIL, 1997c).

Foi a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE, em 2014, que a relação entre base nacional comum e currículo estabeleceu-se, numa conjuntura de maior acirramento entre interesse público e interesse privado, e de um amplo arco de aliança do setor privado para obter lucros com as reformas educacionais. O PNE expressou, portanto, os novos campos de força na política educacional brasileira, e o pacto que deveria orientar suas ações.

---

<sup>4</sup> Esse artigo foi alterado pela Lei nº 12.796, de 2013 para incluir a Educação Infantil.

Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular** do ensino fundamental. (BRASIL, 2014d, grifos nossos)

No ano de 2016, no bojo do debate da terceira versão da BNCC para a educação infantil e ensino fundamental, o Ministro da Educação à época, Mendonça Filho, enviou ao Congresso Nacional Medida Provisória de alteração da LDB (transformada em norma jurídica pela Lei nº 13.415, de 2017), conhecida como Reforma do Ensino Médio, em cujo texto fez constar a obrigatoriedade de aprovação, pelo Conselho Nacional de educação, e homologação pelo Ministro de Estado de novos componentes curriculares obrigatórios na Base Nacional Comum Curricular. A transformação da Medida Provisória em norma jurídica consolidou uma ideia que vinha sendo acercada, mas ainda não explicitada na forma de lei, de que a formação básica comum de crianças e jovens brasileiros dar-se-ia por intermédio de uma base nacional comum curricular.

Para que a Base Nacional Comum Curricular pudesse existir, de fato e de direito, a nova governança educacional, a que nos referimos em reflexões anteriores, cumpriu um papel fundamental. O Movimento pela Base Nacional Comum, erigido, em grande parte, do Todos pela Educação, articulou lideranças da esfera pública e privada em um único propósito: produzir e difundir estudos para subsidiar debates sobre a Base, então em construção, e interferir em sua elaboração e concretização.

O papel do Movimento pela Base é gerar insumos e evidências para qualificar o debate público sobre a causa, observar a qualidade dos processos de construção e implementação do documento, participar dos momentos coletivos de construção desta e de outras políticas correlatas, por meio de leituras críticas, audiências e consultas públicas, zelar pela qualidade e disseminar materiais e informações que apoiem redes e escolas a concretizarem a implementação com foco na aprendizagem dos alunos. (Movimento pela Base, s/d)

O Movimento pela Base ocupou um lugar de destaque na governança das políticas educacionais mais recentes. Concordando com Lima (2012, p. 85), tem-se a "emergência de um *lócus* de conhecimento técnico-científico próprio da administração, menos dependente das instituições acadêmicas e das suas lógicas específicas e, eventualmente, mais eficaz na mediação entre *saber e poder*" (grifos do autor).

Anteriormente à aprovação do Plano Nacional de Educação, que deflagrou o processo de construção de uma base nacional comum curricular para as escolas de educação básica do país, a proposição de um currículo nacional já vinha sendo amplamente defendida e justificada pelos atores políticos mais influentes do Movimento pela Base, fazendo ecoar, sob o discurso da alteridade democrática do direito de aprender, interesses de mercado advindos da padronização dos currículos escolares.

"[...] é urgente que, democraticamente, seja debatido e definido um currículo nacional, que oriente as políticas educacionais, o trabalho de milhões de profissionais, o engajamento das famílias e a participação de toda a sociedade em torno do direito de aprender de todas as crianças e jovens. (CRUZ, 2012, p. 3)

A ideia de "padronizar para avaliar gestores e educadores" (Ibid.) ganhou ênfase no debate político que incluiu na agenda do país a necessidade de um currículo nacional e, posteriormente, de uma base nacional comum curricular, legitimando em ambos os processos a relação entre avaliação e responsabilização.

Como currículo é território de disputa, consultas e audiências públicas promovidas pelo Ministério da Educação repercutiram tensionamentos e, por vezes, enfrentamentos mais contundentes com o governo, mas com pouca capacidade de promover inflexões nos aspectos teóricos estruturantes do documento, tampouco em suas opções políticas, claramente assentadas nas agendas reformistas das organizações multilaterais. O acirramento do

conflito resultou na aprovação da Base Nacional Comum Curricular, em dezembro de 2017, sem que a etapa do ensino médio (BNCC-EM) houvesse sido concluída, o que só aconteceu em dezembro de 2018, um ano depois<sup>5</sup>.

A Base Nacional Comum Curricular, produzida sob o ideário de uma modernização conservadora, legitimou padrões educacionais de utilidade bastante restrita, já de longa data assimilados pelo Saeb. A organização pedagógica com base em competências reduz e simplifica processos de aprendizagem para torná-los mensuráveis, ao mesmo tempo, universaliza expectativas de aprendizagem que são indiferentes à cultura e às suas demandas práticas. Pressupõe, portanto, que atitudes e valores, habilidades e competências são formas fixas, não contextuais, e que as demandas do mundo do trabalho, bem como, do exercício da cidadania, são generalizáveis e configuram a única possibilidade de realização humana, individual ou coletiva.

No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017e)

A economia do conhecimento está no cerne da prioridade dada à aprendizagem na agenda global e nacional. O conhecimento, nesses termos, precisa ser tangível para poder ser mensurado, o que altera significativamente o processo de conhecer, cada vez mais dependente de processos repetitivos e de situações de treinamento. Conhecimentos funcionais ou pragmáticos requerem mais capacidades adaptativas que criativas, e é sob essa racionalidade que aprendizagens podem ser reduzidas a desempenhos quantificáveis.

Nessa perspectiva, o modelo de competência, que se difundiu nas últimas décadas, em razão da maior adequação da educação às demandas do

---

<sup>5</sup> A Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu a Base Nacional Comum Curricular e a Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM).

mercado de trabalho, é perfeitamente consequente ao paradigma técnico-instrumental de racionalização pedagógica das aprendizagens. Sendo a competência “um atributo que só pode ser apreciado e avaliado em uma situação dada” (ROPÉ e TANGUY, 1997, p. 16) ela é inseparável da capacidade de fazer e do desempenho eficiente, que só pode ser aferido por comparação a padrões previamente estabelecidos. Ocorre que nem todos os conhecimentos podem ser reduzidos ao campo da ação imediata. Na educação há o incomensurável, que não pode ser avaliado pela métrica da utilidade, nem por isso menos importante para a elevação cultural das crianças e jovens. Portanto, o sucesso ou fracasso educacional de uma nação reporta a processos muito mais complexos que a mera comparação de desempenhos escolares em língua portuguesa e matemática entre países, estados, cidades e escolas.

Comparações de resultados educacionais são importantes para a competitividade econômica, mas pouco produtivas para os problemas vitais da vida, comuns e diversos diante da pluralidade de possibilidades de ser e estar no mundo, com o mundo e com os outros. Fortalecer o que é comum, sob o discurso de justiça social e identidade nacional, é o cerne das reformas educativas recentes. Fazê-lo sob a forma de competências e habilidades gerais, consideradas essenciais às novas demandas do século XXI, mais que uma escolha pedagógica é uma escolha política de projeto de nação e de horizonte civilizatório, com enormes consequências sobre a democracia, portanto, sobre os processos de participação e decisão em relação aos valores que devem orientar a vida coletiva.

Conhecimento produzido de fora para dentro das instituições educativas é útil para controlar as aprendizagens e aclimatar as condições para que as empresas operem sobre os currículos escolares. Como diria Harvey, “a vida cotidiana torna-se refém da loucura do dinheiro” (2018, p. 171), medida de riqueza/valor, de forma que nada pode ficar de fora, tampouco o conhecimento.

É nesse contexto de maior aclimatação da educação aos interesses mercantis que um novo capital passa a ser valorizado, o das competências

socioemocionais. Nesse âmbito, a BNCC fez convergir seu projeto a um conjunto de referências que a agenda internacional tem amplamente afirmado como as novas competências do século XXI: “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017e). E se acrescentam praticar a empatia, ser cooperativo e buscar a coesão social. Essas referências não seriam problemáticas se não fosse o contexto do qual elas emergem, de competitividade global, a requerer cada vez mais sujeitos adaptados ao seu funcionamento concorrencial, em cujo processo a educação deve atuar de maneira decisiva, provendo as competências e habilidades indispensáveis à qualificação dos novos trabalhadores.

Está no centro das atuais reformas educativas o controle dos conteúdos escolares com a finalidade de concretização de uma nova hegemonia, a do mercado, que deve conformar um novo cidadão: individualista, resiliente e empreendedor. Isso se fez às custas de uma burocratização extensiva dos currículos e das aprendizagens escolares, com poucas rotas de fuga para as redes de ensino e escolas, permanentemente pressionadas pela cultura crescente de responsabilização imposta pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica.

A exigência de que a BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos (BRASIL, 2017e), transformando-a em referência obrigatória para todos os sistemas e redes de ensino, retira das instituições educativas o poder de decisão sobre o que há de mais importante na esfera do currículo: que conhecimentos são relevantes? Para que e para quem? Impedidas de participar deste campo de decisão resta, às instituições "[...] adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes [...]" (Ibid.).

O escopo que a BNCC visou alcançar não tem precedência na história da educação brasileira. As disposições transitórias e finais da Resolução Nº



2, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular, delimitaram o amplo campo de ação sobre o qual ela deve atuar: currículos das escolas de Educação Básica, matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, currículos dos cursos de formação inicial de professores, cursos e programas de formação continuada, programas e projetos do Ministério da Educação e Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2017e). A expectativa de “adequação” e “alinhamento” dessas ações à BNCC constrói-se no âmbito de uma idealização política que desafia, de um lado, a capacidade do centro do sistema educacional de impor sua vontade e, de outro, a capacidade de resistência ativa à burocratização excessiva pelas margens do sistema.

Quando a Base Nacional Comum Curricular foi aprovada, em 2017, um conjunto de condições objetivas e subjetivas já havia sido criado de forma a produzir o alinhamento dos currículos das escolas às matrizes de referência do Saeb. Neste sentido, a produção jurídico-normativa que tornou a BNCC obrigatória em contextos e realidades muito diversas é deletéria do ponto de vista do projeto de educação que ela representa, entretanto, a legitimação da padronização do currículo e da avaliação nas práticas educativas é um processo bastante anterior a essa produção.

Dito isso, os processos de padronização assumem uma configuração que requer maiores investigações, especialmente pelo fato de que, assim como outras mudanças de cunho neoliberal, as “[...] mudanças foram operadas em termos políticos, mas simultaneamente, evidenciaram uma capacidade inédita para se legitimarem em termos pedagógicos [...]” (LIMA, 2012), o que tem se mostrado verdadeiro em vários países, inclusive no Brasil. Na esfera política o projeto de formação humana em curso foi reduzido ao desenvolvimento de capacidades necessárias à competitividade e à sobrevivência na economia global, sobrepondo-se às finalidades mais urgentes da educação, qual seja, de elevação cultural para transformar formas precarizadas de vida e de trabalho. Eis por que “a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* e não mais de educadores” (LEER, 1999 apud EVANGELISTA, 2019, p. 31).

Sem um paradigma educativo que mobilize os sujeitos para o pensamento crítico, para ações criativas e solidárias, alicerçados na liberdade para conhecer e aprender, o que se produzirá é tão somente o ajustamento daqueles que, por sua própria condição social, estão destinados a cumprir papéis de subordinação no mercado competitivo da economia global. É para a inversão dessa lógica que devem atuar os sistemas educativos verdadeiramente democráticos.

## Conclusão

O sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil completa três décadas, em 2020. Pode-se dizer que é um tempo considerável para constituir uma cultura de avaliação e, portanto, de aceitação, por parte de gestores e professores, da importância de avaliar o desempenho da educação que promovem, e nos termos em que vem sendo realizada. Por sua vez, convivendo com matrizes de referências há mais de duas décadas, forma disfarçada de currículo nacional, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, no ano de 2018, pouco alterou o *modus operandi* da política educacional, apenas constituiu um ordenamento jurídico-normativo que tornou obrigatória a sua implementação em todo o país.

Isso não significa que as escolas não possam exercer resistência ativa ao processo de excessivo controle promovido pelas políticas neoliberais. Mas há de compreender-se que, sem destruir o principal mecanismo que sustenta a existência de uma base nacional comum curricular, ou seja, o sistema de avaliação em larga escala, dizer simplesmente “não à base” tem pouca efetividade política, especialmente para os professores da educação básica, compelidos cotidianamente a prestar conta sobre os resultados do seu trabalho. Por sua vez, para destruir os sistemas de avaliação em larga escala são necessárias lutas de alcance global, porque a agenda que os criou é global.

Por outro lado, a feição humanista de certos insertos da Declaração de Jomtien, Dakar e Incheon e, mais especificamente, no âmbito da América

Latina e Caribe, da Declaração de Buenos Aires é uma armadilha à crítica e à luta ao que elas representam do ponto de vista da manutenção da pobreza e das desigualdades sociais, que inviabilizam qualquer possibilidade real de efetivação de educação de qualidade para todos.

O que os sistemas de avaliação em larga escala produziram, ao lado da excessiva burocratização dos processos educativos, foi maior controle sobre a formação humana e do seu ajustamento ao tipo de trabalho ideal, atualmente requerido pelo padrão de acumulação capitalista. Para a sua reprodução ampla e ampliada urgem currículos escolares estéreis do ponto de vista das questões fundamentais da vida humana, mas produtivos para formar o cidadão idealizado do século XXI: competitivo, empreendedor, cooperativo, ativo no enfrentamento dos problemas do mundo global, de preferência, sem questioná-lo.

## Referências

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Pacto pela Educação no Pará é lançado com o apoio do BID**. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/noticias/pacto-pela-educacao-no-para-e-lancado-com-o-apoio-do-bid>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988a. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso: 26 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Introdução. Brasília, MEC/SEF, 1997c.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014d. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 17/02/2016.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 de dezembro de 2017. 2017e. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: [http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso: 10 mar. 2019.

BRASIL. Resolução Nº 4, DE 17 de dezembro de 2018. 2018f. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Disponível em: [http://estatisticog1.globo.com/2018/12/18/DiarioOficialUniao.pdf?\\_ga=2.103791689.85102278.1579632050-2278114225.1563926526](http://estatisticog1.globo.com/2018/12/18/DiarioOficialUniao.pdf?_ga=2.103791689.85102278.1579632050-2278114225.1563926526). Acesso: 24 mai. 2019.

CRUZ, Priscila. **Padronizar para avaliar gestores e educadores**. 2013. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/66281-padronizar-para-avaliar-gestores-e-educadores.shtml>. Acesso: 12 ago. 2019.

EVANGELISTA, OLINDA et al. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

FELIPE, Eliana da Silva. **Base Nacional Comum Curricular e formação de professores**. 24 set. 2018. 33 slides. Material apresentado no curso de formação de preceptores e residentes do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pará.

HARVEY, David. **A loucura da razão econômica**. São Paulo: Boitempo, 2018.

INEP. **Saeb histórico**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/historico>. Acesso em: 02 jan. 2020.

KULCHETSCKI, Darlene Melo. Ecoar, um programa de formação continuada de professores: aproximações e distanciamentos. In: XI Congresso Nacional de Educação, 2013, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica Do Pará, 2013.

LIMA, Lícínio C. Aprender para ganhar, conhecer para competir. São Paulo: Cortez, 2012.

MADUREIRA, Nila Luciana Vilhena; PEREIRA, Mary Jose Almeida. A formação continuada de professores no ensino fundamental: um estudo sobre a percepção dos professores dos projetos Expertise e Alfamat em Belém. In: 39ª Reunião Anual da Anped, 219, Niterói. **Anais**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil.

In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador**. São Paulo: vozes, 2019.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaración de Incheon Educación 2030**: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y um aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Corea, 2015a.

UNESCO. E2030: **Habilidades para o século 21**. Declaração de Buenos Aires. 2017b. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000247286\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000247286_por) . Acesso: nov. 2019.

VUNESP. **Revista do Sistema Paraense de Avaliação Educacional**: Referências e Resultados. 2015 Disponível em: [https://sispae.vunesp.com.br/Arquivos/Revistas2015/ReferenciaseResultados\\_2015.pdf](https://sispae.vunesp.com.br/Arquivos/Revistas2015/ReferenciaseResultados_2015.pdf). Acesso: 12 out. 2019.

VUNESP. **Estudos do SisPAE 2016**: perfil dos participantes e fatores associados ao desempenho escolar. 2016a Disponível em: [https://sispae.vunesp.com.br/Arquivos/Revistas2016/Revista\\_Contextual.pdf](https://sispae.vunesp.com.br/Arquivos/Revistas2016/Revista_Contextual.pdf). Acesso: 12 out. 2019.

## **A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular**

*Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva*<sup>1</sup>

### **A política nacional alinhada a interesses internacionais**

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Embora ainda não tenha sido publicado o parecer<sup>2</sup> da referida resolução, a terceira versão disponível para consulta no site do CNE apresentava quatro elementos centrais para a proposta de uma nova diretriz de formação de professores, sendo: i) padronizar as políticas e ações educacionais, neste caso, a formação inicial e continuada dos professores à Base Nacional Comum Curricular; ii) as demandas sociais contemporâneas, aprendizagens essenciais e direito de aprendizagem; iii) as competências profissionais a partir da Agenda 2030 da ONU; iv) as experiências internacionais.

Na análise da constituição da proposta de diretrizes para a formação de professores, é surpreendente a discussão de uma nova resolução, pois

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação – UnBkatiacurado@unb.br

<sup>2</sup> Segundo informação no site: “[...] os pareceres relatados encontram-se em fase de revisão técnica, antes da publicação da respectiva súmula no Diário Oficial da União. Tão logo essa súmula seja publicada, os pareceres estarão disponíveis para consulta no site do CNE”.

não terminou o prazo (prorrogado várias vezes pelo CNE) para a implantação da atual. Várias instituições consolidaram, neste momento, a reforma de seus currículos e projetos pedagógicos<sup>3</sup>, não havendo tempo e proposta de uma avaliação das Diretrizes CNs de 2015, nem mesmo no interior do próprio Conselho. Conforme Helena Freitas:

O CNE disponibilizou para consulta em seu site, a 3a. versão do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Chama atenção a capacidade da equipe que compõe a Comissão Bicameral de formação de Professores, de ignorar, secundarizar, desprezar o esforço de construção das DCNs de 2015 no interior do próprio Conselho, após dois anos de debates, consultas e audiências públicas, nos quais foram recuperadas e sistematizadas, não sem dilemas e conflitos no próprio CNE, concepções importantes construídas pelo movimento dos educadores ao longo dos últimos 40 anos de luta por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação. (DE FREITAS, 2019, n.p.)

Também, nessa primeira análise, destacam-se os elementos aqui descritos e que discorrem para a necessidade da revisão das diretrizes para a formação de professores, demonstrando um alinhamento com as políticas neoliberais. Embora a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação – LDB nº 9394/96 preconizem e reafirmem a construção de uma Base Nacional Comum, bem como, a importância de que um currículo nacional seja historicamente discutido nos fóruns educativos, apontando uma política que garanta a igualdade de acesso à educação de qualidade em âmbito nacional, apresentamos as críticas ao processo de condução e elaboração da BNCC, o qual não “[...] resulta, portanto, de uma demanda das escolas ou de um entendimento prévio das necessidades da educação escolar [...]” (SANTOS, 2016, p. 6). Em decorrência do pensamento de um grupo de especialistas contratados como consultores, houve um espaço on-line para sugestões, mas sem um debate da comunidade

---

<sup>3</sup> Sugiro a leitura da Revista da ANFOPE v. 1 n. 2 (2019): Dossiê temático: Formação do Magistério da Educação Básica nas Universidades Brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

escolar e acadêmica, conforme o alerta da ANPEd para essa questão: “Consideramos que os professores e professoras de nossas escolas que já praticam currículos de variadas maneiras e com conteúdos plurais não foram devidamente ouvidos/as (2016)”.

Vejamos, a proposta é de padronização das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores para ensinar a BNCC. Fica explícita uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da base. É a forma de consolidar um currículo padronizado que permita o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente, conforme indicações internacionais, por exemplo, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

Ao considerar o Capital Humano como elemento chave para o crescimento econômico, a OCDE difunde a ideologia da Sociedade do Conhecimento como um contexto político, econômico e social que exige a ampliação de competências e habilidades dos sujeitos para que estes tenham condições de empregabilidade em um mercado onde não há espaço para todos. Nesse percurso, utilizando o Pisa e seus resultados como instrumento de sua concepção tecnicista de educação a fim de padronização dos sistemas educativos, propõe uma série de medidas para os estudantes, professores, diretores e escolas, entre elas a padronização curricular. (PEREIRA, 2019, p. 1730).

No contexto econômico e tecnológico de reprodução do capital, em escala ampliada, a OCDE adquiriu relevo na área de políticas para a Educação Básica. Nesse movimento, na esfera educacional, o governo federal brasileiro tem participado, desde 1997, do Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA); desde 2008, da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS); e, desde 2006, do Programa: Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES), com ressonância variável nos processos nacionais de formulação de políticas públicas de Educação Básica.

Em 2015, a Diretoria de Educação e Habilidades da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (EDU-OCDE) deu início ao Projeto *OECD's Education 2030*, que tem como objetivo desenvolver uma



matriz conceitual de aprendizagem para o ano de 2030, além de produzir e conduzir uma proposta de currículo internacional que possa mensurar e quantificar a aprendizagem dos estudantes por meio de testes comparativos (SILVA; FERNANDES, 2019). Vejam que não é uma questão apenas de base nacional; nessa proposta, há outros elementos subjacentes na criação de uma BNCC e, conseqüentemente da BNCCFP, na qual se torna central o papel do formador, portanto, dos professores.

Neste sentido, é preciso também problematizar a questão das competências para a Agenda de 2030 como um dos motivos de uma nova DCNFP. Embora o processo de construção da Agenda 2030 (ou Agenda Pós-2015) resulte do documento final da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio +20), “O futuro que queremos” (UN, 2012) mostra um esforço de lideranças e comunidades mundiais para pensar-se o futuro do planeta. Há que se questionar a “coincidência” com o projeto educativo 2030 da OCDE e a necessidade de construir habilidades e competências para integrar os aspectos econômico, social e ambiental do desenvolvimento – objetivo do documento – e a ausência de discutir novas possibilidades de organização da sociedade.

Ainda, discutindo os elementos da justificativa de uma BNCCFP, chama-nos atenção o argumento de contemplar as demandas sociais contemporâneas, as aprendizagens essenciais e o direito de aprendizagem. Ora, quais são as demandas contemporâneas? Do capital? Da reestruturação produtiva? De novos consumidores e trabalhadores? Na perspectiva neoliberal, o alinhamento com políticas e projetos educacionais internacionais aponta que são as demandas sociais que, nesta conjuntura, tornam-se uma espécie de necessidade capitalista voltada a formar competências operacionais para atender às demandas do mercado, criando, em contrapartida, incompetentes para o exercício da reflexão crítica e da liberdade, portanto, para o exercício da ética.

Na mesma lógica neoliberal está o conceito e uso das Aprendizagens Essenciais (AE), ora expressas em documentos de orientação curricular (veja a BNCC e a BNCCFP com suas dez competências, respectivamente).

Esta lógica tem como objetivo a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, visando à promoção do desenvolvimento das áreas de competências inscritas no currículo. Tendo sido construídas a partir dos documentos curriculares existentes, as AE são a base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos, isto é, o denominador curricular comum. Desta forma, constituem-se, a par do perfil dos alunos, como o referencial para a avaliação externa. O conceito de “emagrecimento curricular”, por meio das aprendizagens essenciais, é recorrente ao longo de várias reformas e em vários países, sendo atualmente expresso no Projeto *Future of Education and Skills 2030*, da OCDE.

Quanto à questão do direito à aprendizagem, entendemos que esse conceito restringe o direito à educação, pois o direito à aprendizagem se refere à afirmação do desenvolvimento de competências básicas, por exemplo, nas áreas da alfabetização, da matemática e das ciências. Já o direito à educação é a compreensão de um valor intrínseco, que permite compreensão do mundo e de nós mesmos (FREIRE, 2000). Se a educação possui apenas um valor instrumental, então, ela não é em si mesma, um direito, mas serve apenas como um suplemento para outros direitos.

Referente à justificativa de referendar-se em experiências internacionais de formação de professores,

[...] fez uma escolha: optou por referenciar-se em outros países, entre eles Chile, laboratório das políticas neoliberais na América Latina nos tempos pós-ditadura Pinochet e a Austrália, berço das políticas neoliberais juntamente com a Inglaterra na era Thatcher, nos anos 90. Países que agora amargam duramente os impactos de tais políticas na formação da infância e da juventude. Saudosos dos tempos passados, retomam velhas ideias com nova roupagem, que já não cabem no quadro atual da formação de professores [...]. (DE FREITAS, 2019, n.p.)

Nesta perspectiva, ignora-se a diversificação de iniciativa; os enfoques, as metodologias e as modalidades; os sujeitos e os contextos; e, principalmente, as experiências das universidades brasileiras. São bloqueadas pela tendência à padronização excludente com soluções e modelos de

desenvolvimento educativo, onde, muitas vezes, não obtiveram êxito, como no caso do Chile.

Com essa exposição inicial, buscamos apresentar a fragilidade e a influência da política neoliberal/internacional na elaboração e aprovação da Resolução CNE/CP nº 02, de 2019. Queremos continuar essa breve análise sobre a BNCCFP, por certo incompleta, centrando em quatro (04) eixos que entendemos serem nucleares para a compreensão do projeto de formação de professores, por juntos comporem uma visão estruturante da Resolução CNE/CP Nº 02, de 2019, o que não descarta outras possibilidades de análise.

É a partir deles que foram escolhidos os elementos de análise da referida resolução, os quais constituíram as formas de captar as intenções e revelar o projeto de formação de professores. A seguir, são apresentados e descritos os eixos: concepção de professor; formação inicial e continuada; trabalho docente e gestão.

### **a) Concepção de professor**

Muitos autores (ZEICHENER, 1993; DINIZ-PEREIRA, 2014; CURADO SILVA, 2019) discutem a epistemologia na formação docente, explicitando o paradigma da racionalidade técnica – modelo que se erige da concepção positivista do conhecimento. Em lugar dele, urge um modelo formativo que se firme na perspectiva que contemple o desenvolvimento do pensamento reflexivo do professor, a epistemologia da prática, numa perspectiva do materialismo histórico-dialético com base na discussão da epistemologia da práxis, que, como sugere Freire (2000), promova a unidade teoria e prática diante da realidade dialética do fazer docente. Em síntese, a formação docente é compreendida a partir de dois grandes modelos de racionalidade: a técnica e a prática. Entretanto, Curado Silva (2019) resgata na produção e estudos sobre a formação de professores a epistemologia da práxis.

O texto da Resolução CNE/CP nº 02/2019 apresenta nos primeiros artigos dois aspectos que delineiam a concepção de professor a ser formado: as competências gerais da BNCC e as aprendizagens essenciais para a educação básica.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Tal opção revela uma perspectiva de formação que visa ao domínio de competências e habilidades, em termos da atuação docente, por meio das quais o docente é capacitado para realizar de forma eficaz o processo de ensino, num processo de formação diretamente na prática, isto é, na área de atuação profissional. O professor torna-se um instrumento de transmissão do conteúdo e o aluno tem sua formação voltada para o mundo do trabalho, centrada pelas aprendizagens essenciais. Assim, o docente assume a tarefa de desenvolver no discente a capacidade para aprender continuamente; trabalhar em equipe; ser flexível e cooperativo; saber solucionar problemas; dinâmicas que também cabem a ele, no processo de aprender a aprender, elementos que compõem as competências. Freitas (1995) analisava que

[...] a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada por um “novo professor” – todos alinhados com as necessidades do “novo trabalhador” [...]; [...] tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional” nos resultados- a didática pode restringir-se cada vez mais ao estudo dos métodos específicos para ensinar

determinados conteúdos considerados prioritários [...] e [...] os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão ser considerados secundários – uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional. (FREITAS, 1995, p. 127).

Ao concluir seu pensamento em relação às mudanças na escola e na formação de professores, advindas dos novos interesses do capital pela educação, Freitas (1992, p. 128) infere que: “É muito provável que estejamos diante de uma retomada do tecnicismo sob novas bases: uma espécie de neotecnismo.”

O neotecnismo, como concepção de professor, faz referência a uma perspectiva ideológica de formação e trabalho docente que tem como centralidade o conhecimento do conteúdo a ser ensinado como essencial para a construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem, bem como, à defesa de que o professor deva conhecer aquilo que ensina e como ensina, buscando inovar diante dos problemas da realidade escolar. Entende-se, que tal disposição seja basilar para a competência profissional do docente que está em processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Neste sentido, a leitura do documento deixa claro o alinhamento com a concepção neotecnista de formação do professor, pois a resolução centraliza a formação e o trabalho docente nas competências da BNCC; na ênfase dos saberes da docência, especificamente o conhecimento prático profissional; no domínio do conteúdo a ser ensinado e seu conhecimento pedagógico, ou o “conhecimento pedagógico do conteúdo”; no uso de metodologias ativas – resolução de problemas e inovação; na formação em serviço e na centralidade da prática. Tal perspectiva vê a formação de professores com o objetivo de aprender e ensinar com vistas ao domínio de competências capazes de relacionar a transposição da matéria a novas habilidades competitivas.

Com base nesses princípios, a formação de professores e o trabalho docente passam a ser entendidos sob a epistemologia da prática, numa vertente neotecnista, assim denominada por defender que o conhecimento do profissional, a produção do conhecimento e a transformação da sua prática têm

como centralidade o saber fazer. O ser professor é constituído e aprimorado à medida que o profissional em formação, ou em serviço, busca refletir a partir de situações práticas reais, tornando-se responsável pela construção do seu saber e da sua prática pedagógica, num aprender fazendo.

Outra questão fundamental para a concepção da formação de professores é a relação teoria e prática. Esse aspecto aparece na Resolução CNE/CP nº 02/2019, em quatro momentos específicos:

Articulação

Art. 5º

II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas;

Art. 6

V a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

Art. 7

VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;

Art. 15

§ 2 A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação [...].

Ao fazer referência à relação teoria e prática, observa-se que foram utilizadas as palavras: união, integração, articulação e associação. Embora não nos propuséssemos à análise de discurso, é no mínimo intrigante a forma textual utilizada para referenciar a questão da teoria e prática. No documento, esse dado aliado à centralidade da prática profissional para a formação do professor denotam uma visão associativa da relação teoria e prática, com ênfase no polo da prática, pois é ela que afirmará a utilidade e verdade teórica.

Nas diferentes formas de conceber a relação teoria e prática, em nível conceitual, incluindo suas implicações na formação do educador, percebe-

se que essa relação pode ser dividida, fundamentalmente, em três grupos: a visão dicotômica, a visão associativa e a visão de unidade. A visão dicotômica está centrada na separação entre teoria e prática. A ênfase é posta na total autonomia de um em relação ao outro. Assim, se trata de afirmar a separação.

Já na visão associativa, teoria e prática são vistas como polos separados, mas não opostos; na verdade, são percebidas como justapostas. A prática pode ser uma aplicação da teoria e só adquirirá relevância na medida em que for fiel aos parâmetros teóricos ou, como no pragmatismo, a prática confirmará a utilidade da teoria.

Na visão de unidade, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da “práxis” – definida como atividade teórico-prática –, ou seja, tem um lado ideal teórico e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar um do outro. Essa relação não é direta nem imediata, sendo feita através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática (VASQUEZ, 1977).

Na leitura do documento há o entendimento de que a tendência é enfatizar a formação com o foco na formação prática, admitindo-se que ela tem sua lógica própria, que independe da teoria. Nesse caso, a prática é esvaziada da teoria, daí a ênfase na formação em serviço, na prática, competência e engajamento profissional, colocando a relação numa perspectiva associativa, na qual a verdade está situada no polo da prática, confirmada pelo pragmatismo. A prática, porém, não basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora, tornando-se aderência. Apesar de algumas inovações que possa apresentar na aparência, sua essência é de conservação do real.

Defendemos que somente na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal

transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade.

Quando se assiste à oposição entre esses dois polos, com primazia, ora para teoria, ora para a prática e que tem na relação dicotômica formas de manter a condição atual da sociedade, ora valorizando a teoria, ora valorizando a prática, é o momento de elaborar a práxis na resistência, pois, “[...] a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico [...]” (GRASMCI, 1995, p. 21).

## **b) Formação inicial e continuada**

Os últimos anos, sobretudo a partir da década de 1990, a formação de professores tem assumido um lugar privilegiado no debate educacional. Esta centralidade está associada à reestruturação produtiva e à filosofia neoliberal que dirigem recorrentes críticas às instituições formadoras, às escolas e ao trabalho dos professores, visando mudanças na concepção de formação, do papel do professor e do trabalho na escola.

Nesse sentido, as práticas e os saberes que os professores produzem no exercício da docência têm sido, nas últimas décadas, reconsiderados do ponto de vista epistemológico (SCHÖN, 1997; TARDIF, 2010), motivando expectativas quanto ao lugar desses saberes no processo da formação docente. Assim, entre os discursos mais atuais sobre a formação e a profissionalização docente, cooptados nas reformas educacionais, estão os que apontam para a necessidade de que os professores desenvolvam saberes e competências profissionais de forma a atender a necessidade de um padrão internacional de processo de escolarização.

Tal perspectiva aponta para a constituição de um (novo) modelo de formação docente, ou seja, um (novo) conjunto de concepções que organize e permita justificar as práticas de formação dos professores, assim como, os dispositivos e os conteúdos de formação que são implicados por essas concepções, que, neste caso, denominamos de uma concepção neotecnista.



Estudos têm se dedicado a identificar uma base de conhecimento do professor (SHULMAN, 2016), ao apresentar o conhecimento pedagógico de conteúdo como aquele que distingue a docência e que se desenvolve a partir da atividade profissional. Outras pesquisas que focalizam os saberes docentes (TARDIF, 2010) também têm assumido destaque nesse contexto, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento da dimensão temporal e de diferentes fontes de aprendizagem, com ênfase na identificação de um saber desenvolvido a partir da prática.

Na Resolução CNE/CP nº 02/2019, essas são as premissas para a proposição de mudanças na formação inicial e continuada de professores. Destacamos três categorias para a discussão circunstanciada a esse subtópico do artigo. São elas: lócus, modalidade e níveis de formação docente.

Desde a década 1990, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) tem estado à volta dos debates em torno da formação, sendo o lócus um desses temas por meio dos quais ela devia ser realizada, com a defesa de que essa realização deveria ocorrer na universidade pública. Porém, na aprovação do texto da LDB (Lei nº 9394/96) muda-se o lócus de formação, diversificando as instituições e, ao mesmo tempo, admitindo que a formação continue sendo em nível médio, o que foi reafirmado na edição da referida resolução.

Em 1999, Mello, uma das conselheiras do CNE, já afirmava essa visão:

[...] ser inviável para o poder público financiar a preços das universidades 'nobres' a formação de seus professores de educação básica que se contam em mais de milhão. Com um volume de recursos muito menor, um sistema misto de custo baixos, tanto públicos quanto privados, configura um ponto estratégico de intervenção para promover melhorias sustentáveis a longo prazo na escolaridade básica. (MELLO, 1999, n.p.)

Vejam o descaso e o descrédito!! A formação em nível médio é mais uma demonstração do desrespeito pelo movimento de trabalhadores, pelos professores, pela escola pública. Ao defender o lócus de formação dos professores em nível superior, passa-se a assumir o princípio de uma sólida formação teórica com vistas à unidade teoria e prática, dimensionada no

tripé: pesquisa, ensino e extensão. Visto que a íntima relação entre formação teórica e prática, entre desenvolvimento profissional e a formação docente, traduz o elo entre a formação do professor, a profissão e a construção da sua identidade de educador. Essa dinâmica formativa realiza-se na medida em que a universidade pública contribui para a função social da escola, ou seja, para a instrumentalização de um ensino no qual se possa garantir a educação de qualidade socialmente referenciada e a universalização da educação.

Quanto à modalidade de formação, especificamente, a formação a Distância, a Lei nº 12.056/09, vem normatizar uma prática comum nas instituições de ensino privadas, que vinham atuando desta forma desde 1998, amparadas pelos Decretos nº 2494/98 e nº 2561/98, conforme se observa na seguinte redação:

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância. (Incluído pela Lei n. 12.056/09). § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância. (Incluído pela Lei n. 12.056/09).

Nesse sentido, havia, preferencialmente, a indicação do presencial, reafirmado nas DCNs 02/2015, sendo que a formação a distância tem garantido às instituições particulares mercantilizar e flexibilizar a formação docente, sem o devido cuidado com a garantia da qualidade socialmente referenciada. Para Lima (2004, p. 43), os projetos de EAD estão diretamente ligados ao processo de privatização da educação, por meio de parcerias com os setores privados e a “[...] subordinação da universidade às demandas do capital [...]”. Nesta ordem comercial mundial, a educação está posta como serviço dentro de um processo de mercantilização. O resultado desta política na formação docente é a certificação em larga escala.

Em síntese, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 articula para que a universidade, como *locus* de formação docente, fique fora do escopo da política educacional pública e, com certeza, haverá uma expansão da esfera privada de formar professores com maior exponencial da modalidade de

Ensino a Distância (EaD). Que é gide e interesses prevalecerão? As “minorias” serão de espectadores ou atores?

Na mesma linha de análise é a temática da formação continuada. Na DCNs nº 02, de 2015, havia uma proposta de relação entre formação inicial e articulada, com princípios e eixos norteadores. Com a edição da nova Resolução faz-se duas únicas referências:

Art. 6

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente [...].

De fato, haja vista que o conceito de desenvolvimento profissional pressupõe a ideia de crescimento, de expansão das possibilidades de ação dos professores, é necessário pensar a formação continuada como componente essencial para a profissionalização. Entretanto, não pode ser concebida apenas na perspectiva da formação em serviço, relacionada diretamente aos elementos práticos. Muitas vezes, é a suspensão do cotidiano que permite a imersão reflexiva no e sobre o cotidiano.

Para tanto, há que se refletir sobre duas dimensões que se apresentam como inseparáveis na prática docente: a formação do professor inicial e continuada e as condições concretas nas quais ele atua. Concebendo-se a formação como um dos componentes do desenvolvimento profissional, entender-se-á um conjunto de questões, que historicamente tem permeado a profissão docente: salário, jornada de trabalho, estatuto, carreira, condições de trabalho.

### c) Trabalho docente

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída no Governo Lula e Dilma, tendo como uma das referências as DCNs CNE/CP nº 02, de 2015, aponta para uma unidade entre formação inicial, continuada, valorização e condições de trabalho, tendo como compreensão que o diagnóstico das necessidades profissionais do magistério e do investimento deve se basear nos dados do censo escolar da Educação Básica, tais como a quantidade; o regime de trabalho; o campo ou a área de atuação dos profissionais do magistério a serem atendidos em cursos de formação inicial e continuada, explicitados, vários destes elementos, nas DCNs de 2015.

A nova proposta de BNCCFP e as Diretrizes para formação de professores tomam por base as **competências docentes** compostas por três dimensões: o *conhecimento*, a *prática* e o *engajamento profissional*. Nessa perspectiva, abandona a questão do trabalho docente como categoria de formação e valorização profissional. O estudo de Silva (2019), que realiza um levantamento acerca da incorporação do modelo de competências em diferentes países, depreende que se trata de um modelo de formação para o trabalho, entretanto, não é uma proposta unitária nos diferentes países. Destaca-se ainda que, nesse modelo, a valorização associada à carreira e às condições de trabalho é negligenciada, a partir do entendimento da meritocracia individual, referenciada nas competências desenvolvidas. De forma que é

[...] possível constatar um conjunto de elementos comuns que aproxima as distintas normalizações: a associação com o desempenho (performance) de modo a ampliar a competitividade; uma ênfase na prática, no uso dos saberes tácitos adquiridos no fazer do trabalho; a subordinação do conhecimento ao que é “utilizável” com vistas a aumentar a produtividade; a consolidação de mecanismos capazes de dimensionar essa produtividade e exercer maior controle sobre a atividade de trabalho. (SILVA, 2019, pg. 128)

Ao priorizar o debate acerca das competências, a BNNCCFP secundariza a questão do trabalho docente e não aborda as dimensões fundamentais do seu desenvolvimento e valorização, tais como: concurso público (estabilidade) e dedicação exclusiva (em uma única escola); salários dignos e planos de cargo e carreira; infraestrutura; salas com menos alunos; apoio pedagógico da coordenação escola; existência de materiais de apoio pedagógico e tecnológico, entre outros.

Nas reformas educacionais e, especificamente, na edição da Resolução CNE/CP nº 02 de 2019, o professor é visto como um agente direto da educação e de seus processos, havendo, dessa forma, uma necessidade de controlar seu trabalho. Tal estratégia política influencia diretamente na autonomia do trabalho docente e diminui as possibilidades de um trabalho crítico. Isto significa que os professores são cada vez mais submetidos ao cerceamento de seu trabalho pedagógico, por meio do controle de material didático, do currículo (base) e da avaliação externa, fazendo com que sua autonomia no processo de trabalho seja cada vez menor. Esse processo de perda de autonomia no trabalho docente ocorre num contexto em que são articuladas as mudanças no mundo de trabalho, as políticas públicas e as políticas educacionais, no qual os professores têm pouca, ou nenhuma, voz ativa.

O trabalho docente, face aos novos caminhos trilhados pelas reformas educacionais, desde a década de 1990, e agora, 2020, num governo neoliberal, passa por um movimento de reestruturação, uma vez que incorre em maior responsabilização dos professores em relação aos resultados efetivos da escola. Neste sentido, há um processo de precarização e intensificação.

Contribuindo para a análise da intensificação do trabalho docente, Apple (p. 39, 1995) aponta que tal processo “[...] representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos (as) trabalhadores (as) educacionais são degradados [...]”. Este processo atribui ao trabalho docente uma crescente demanda de novas atribuições, que causa o adoecimento e a intensificação, pela falta de tempo para as atividades mais

básicas da vida humana e pelo sentimento de cansaço crônico dos trabalhadores intelectuais em função do excesso de trabalho. Quando se observa a lista de competências na Resolução, ora em debate, vê-se claramente o processo de intensificação, pois há pressão exercida sobre o papel realizado pelos professores, ou seja, exigências de cunho moral e profissional, não resguardadas pelas condições de trabalho e de política educacional.

Ao anular-se a temática do trabalho docente na legislação fica evidente a precarização, uma vez que, não são abordadas as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, percebendo-se a tendência em aumentar as atribuições docentes para atender as necessidades impostas no exercício da docência, devendo tornar-se flexível e competente para executar diversas atividades no âmbito educativo e se sujeitar a exaustivas atividades de trabalho, como adverte Oliveira (2004, p. 1140): “[...] os trabalhadores docentes veem-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções”.

A retórica do reconhecimento e da valorização é dominante no campo da formação de professores e nas políticas públicas educacionais. Entretanto, há um predomínio idealista que pode ser observado e constatado na materialidade da formação e do trabalho docente. O que a materialidade indica é uma desvalorização social, profissional e salarial da carreira docente; no ofício difícil, mas que no discurso parece fácil; nos processos de proletarização e na não atratividade da carreira docente (CURADO SILVA, 2018).

### **Considerações finais**

Em síntese, a BNCCFP propõe uma articulação à BNCC, trazendo para a formação de professores um modelo de padronização curricular pela normatização de dez (10) competências. Ora! A complexidade da formação humana exige a construção de um vir a ser, gestado na capacidade de dar sentido e significar os conhecimentos produzidos pela humanidade, a fim de que nos tornemos, a cada movimento histórico, humanos mais solidários e felizes.

Neste sentido, entendemos também, que considerar a própria prática dos professores nos processos formativos é fundamental, entretanto, não consiste em promover a reprodução de objetivos educacionais listados em uma base, ou na busca de soluções imediatas. É justamente ao contrário, é preciso pensar na qualidade da experiência e se ela acontece na possibilidade da reflexão dada no coletivo e na suspensão do cotidiano. É a práxis, a unidade teoria e prática, revelada não pela utilidade da prática, mas pela transformação da prática.

O estudo analítico apresentado, com base em elementos conceituais e empíricos, mostra que a atual proposta de formação de professores reflete uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente, seja pela primazia de um saber-prático, em detrimento da práxis, seja pela ênfase no desempenho, tornando simplista e fragilizado o processo de formação de professores, o qual deveria exigir elementos de uma competência de ordem intelectual, ética, política, afetiva e estética.

As avaliações em larga escala, nacionais e internacionais – como é o caso do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), organizado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) –, bem como, as demais orientações voltadas para a necessidade do capital, reiteram uma lógica de formulação que toma o fazer docente em um sentido limitado, como taxionomia que prioriza a prescrição de objetivos de aprendizagem e enfatiza um aspecto da dimensão cognitiva – aquele que pode ser aferido.

Aqui, reafirmamos que a formação docente deve ser edificada na epistemologia da práxis, embasada em princípios cuja tarefa principal não seja o ato de ensinar conteúdos relacionados, mas conceber ao professor a empreitada de interpretação do mundo, ou seja, realizar a leitura do mundo, a fim de que o conhecimento da produção humana e do ser humano, na relação prática, possa ser guia de transformação da realidade na direção da emancipação. É esta a tarefa de formar professores: formar humanos emancipados!

## Referências

- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm). Acesso em: 29 set. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: dez. 2019.
- CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Mercado de letras; SP. 2019
- CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia na formação de professores. **Revista URI**, v.18, n. 31. 2018.
- DE FREITAS, Helena Costa Lopes. Uma base para a formação: que concepções a informam? *In: Formação de Professores – Blog da Helena*. [S.l.], 24 set. 2019. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/09/24/uma-base-para-a-formacao-que-concecoes-a-informam/>. Acesso em: 15 jan. 2020.



- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.**, Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, jan./jun. 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREITAS, L. C. H. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores, pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995. 341 p.
- LIMA, Kátia R. S. Reforma universitária do governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das universidades públicas à ordem do capital? In: SEMINÁRIO LOCAL TRABALHO CONED, 5.; 2000. Uberlândia. **Mesa 1**: educação a distância. Eixo 1: organização da educação nacional. Uberlândia: ADUFU, 2000.
- SILVA; Maria Abadia da; FERNANDES; Edson Flavio. O PROJETO EDUCAÇÃO 2030 DA OCDE: uma bússola para a aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 5, p. 271-300, 2019. Edição Especial.
- MELLO. Guiomar Namó de. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**: uma (re)visão radical. São Paulo: 1999.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, SP, Cortez, Campinas, CEDES, v. 25, n. 89, set./dez. p. 1127-1144. 2004.
- PEREIRA, Rodrigo da Silva. Proposições da OCDE para América Latina: o Pisa como instrumento de padronização da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 1717-1732, ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12756/8513>. Acesso em: 24 jan. 2020.

SANTOS, Douglas. **Sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatoriosanaliticos>. Acesso em: nov. 2016.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997. p. 77-91.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965>. Acesso em: ago. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Tradução Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. (Educa: Professores, v. 3).

## **A BNC de formação e as DCN's dos profissionais do Magistério e seus respectivos Projetos de Brasil**

*Maria Elizabeth Souza Gonçalves*<sup>1</sup>

A velha mão centralizadora da União volta à cena. O percurso é de pouco mais de três décadas. Lá e outrora se desenhava um projeto de nação cujo horizonte vislumbrava justiça socioambiental, diminuição das diversas opressões, erradicação da pobreza, soberania nacional e diminuição do fosso que separava as diversas regiões. Homens e mulheres no parlamento, mobilizados pela efervescência dos movimentos sociais, das comunidades eclesiais de base, pelo movimento intelectual artístico/universitário de valorização da diversidade cultural brasileira apresentavam ao povo brasileiro os fundamentos sócio antropológicos para iniciar a construção de um novo Brasil através da promulgação da Constituição Federal de 1988. A solidariedade, a prevalência dos direitos humanos e a cooperação são afirmadas como princípios.

Aqui e agora o cenário brasileiro é de desmonte de direitos, de ascensão do conservadorismo e do fascismo social (SANTOS, 2010). O horizonte é o aniquilamento do Estado Democrático de Direito; a estratégia é o movimento inverso ao que se constituía: mudam-se elementos constitutivos do ordenamento jurídico. Alteram-se artigos, suprimem-se dispositivos nas normas menores, cria-se um ambiente de temor e de terror que subsidia as emendas constitucionais em pontos fulcrais ao projeto em curso,

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade do Estado da Bahia.

de maneira a inviabilizá-lo. E, especialmente: aniquila-se a participação popular, os processos de gestão democrática, o diálogo permanente e sempre tenso com os diversos setores que compõem a sociedade.

É nessa inquietação de tempos e vivências que este estudo se assenta, apresentando uma breve confrontação de duas resoluções (Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2019) sobre a formação docente, situando-as em projetos antagônicos de Brasil. O percurso de constituição do debate trazido neste texto constitui-se de várias mesas de debate em torno da formação de professores na contra-hegemonia no âmbito do Projeto de Extensão UNEB/MEC, “Ciclos de Diálogos Interinstitucionais sobre Educação do Campo”, desenvolvido no ano de 2019. O nosso objetivo, explicitado por nossos debates, debruça-se em problematizar como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, promulgadas em 2015, anunciam um Projeto de Sociedade que a BNC de Formação de Professores, homologada pelo Conselho Nacional de Educação em 2019, deseja inviabilizar. Através do confronto das duas narrativas na análise documental, fazendo uso da análise do discurso, do contexto e do conteúdo, foi possível tecer algumas considerações sobre a defesa de mundo, que cada um dos documentos analisados comporta.

## **1 Involução do Brasil: 30 anos sucumbidos em 03**

Dentre os dispositivos que se apresentavam na Constituição de 1988, estava o estabelecimento do princípio da descentralização e afirmação das responsabilidades dos entes federativos. E, embora o pacto federativo lá estabelecido tivesse desde o nascedouro sacrificado os municípios, já se iniciava um novo percurso na gestão pública, de clareza das responsabilidades da execução das políticas públicas nas três esferas, e, especialmente, o anúncio legal que os processos de gestão pública dar-se-iam na implicada inter-relação entre as dimensões política, administrativa e financeira, o

que também afirmava um segundo princípio da Constituição Federal de 88: a autonomia dos entes federados.

A nova Carta Magna convocava um novo ordenamento jurídico e uma árdua tarefa de descolonizar as mentes e os corpos historicamente aprisionados a partir da construção de um amplo Projeto de Educação Nacional, concomitante à proposição de outras políticas públicas que, articuladamente, materializassem a condição do/a brasileiro/a como sujeito de direitos. A saúde deixava de ser vista como ausência de doenças e passava a se afirmar legalmente como bem estar e qualidade de vida (pensamento afirmado durante o processo de redemocratização, no âmbito da 8ª Conferência Nacional de Saúde e às vésperas da promulgação da Constituição Federal), o que implicou na revisão estrutural não apenas da Atenção Básica, mas, da oferta de procedimentos de média e alta complexidade e na ênfase nos processos de prevenção que mais uma vez interseccionava saúde com processos educativos.

A Seguridade Social, também assumida pela CF/1988, integrava Poder Público e a Sociedade na responsabilização e garantia dos direitos à saúde, à previdência e à assistência social. Isso implicou significativamente nas diminuições das desigualdades sociais e na afirmação da longevidade do povo brasileiro e na proteção ao conjunto de grupos humanos historicamente vulnerabilizados. E assim, a proteção às mulheres, a interiorização da educação superior pública, a agroecologia, a formação de professores, a educação étnica-racial, os direitos humanos vão ocupando a agenda pública.

Para dar conta do Projeto de Brasil preconizado pelo artigo terceiro da Constituição Federal, iniciava-se um longo e árduo processo de construção de um projeto Nacional de Educação: A Emenda Constitucional 14/1996 instigava e norteava uma nova lógica de gestão educacional, onde as dimensões política, administrativa e financeira não se apartavam. Em dezembro do mesmo ano é promulgada a LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, texto legal aprofundado ao longo dos anos seguintes para dar lastro ao postulado de qualidade da educação tão demandado

pelos movimentos sociais e pelo conjunto de entidades e grupos envolvidos no processo de construção do Projeto de Educação brasileiro. Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, Diretrizes Operacionais para Educação do Campo (Educação de Jovens e Adultos, Educação indígena, Educação especial), ampliação de recursos financeiros para a Educação Básica através da criação do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. O processo de construção de uma nação soberana, solidária, socioambientalmente justa estava em curso, com todas as tensões e contradições que uma sociedade estabelecida na diversidade e na valorização da participação popular comporta.

É nesse contexto de ampliação dos direitos na Educação para garantia do postulado de qualidade da Educação (RANIERI, 2013) que em 2015 são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, normatizando princípios, e assumindo como horizonte a construção do projeto nacional da educação brasileira que permita a consolidação do Projeto de Nação livre, justo, solidário e para todos e todas, como orienta o Artigo nº 3 da Constituição Federal de 1988.

Transcorridos 28 anos da Promulgação da Constituição Brasileira e do conseqüente fortalecimento da legislação brasileira subsidiadora da política educacional que se almejava, o Brasil começa a vivenciar um processo de desmonte.

Em 2016 é aprovada a Emenda Constitucional que congela os gastos públicos e inviabiliza o cumprimento de inúmeras metas do PNE, dentre elas a elevação para 10% do PIB dos investimentos em Educação, e, conseqüentemente a viabilização dos insumos e processos necessários à consolidação da qualidade da Educação.

Na sequência, dá-se início a um conjunto articulado de ações que vão orientar a mudança do ideal de Nação Brasileira delineado no Artigo terceiro da Constituição Federal: O movimento orquestrado pela bancada cristã de retirada das questões de gênero nos Planos Municipais de Educação; o Movimento da Escola Sem Partido; a Reforma do Ensino Médio; a subalternização e/ou exclusão de componentes curriculares indispensáveis à assunção dos objetivos de formação (Arte, Filosofia e Sociologia); a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, relegando-se o que orienta a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de ampla participação social, especialmente dos setores diretamente envolvidos; a Definição da BNCC como currículo e não como Base; a BNC de Formação de Professores; o Future-se, entre outros desmontes do Bem Público.

No estudo em tela, debruçamo-nos, fruto das mesas sobre formação docente na contra-hegemonia realizadas no âmbito do Projeto de Extensão UNEB/MEC “Ciclos de Diálogos Interinstitucionais sobre Educação do Campo”, a analisar dois textos legais e os consequentes projetos de Brasil que cada um defende. Objetiva-se denunciar as implicações sociais e educacionais que cada um comporta. Para tanto, apresentaremos um quadro comparativo das duas resoluções, convocando uma análise geral de pontos fulcrais e em que cada uma evidencia o projeto de Nação que defende.

**QUADRO 1: COMPARATIVO DCN's dos Profissionais do Magistério (Resolução CNE/CP nº 2/2015) e BNC de Formação de Professores (2019)**

Título do Documento	DCN's dos Profissionais do Magistério	BNC de Formação de Professores
	Abarca formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério	Desconsidera que as funções do Magistério agregam a docência, a gestão e a coordenação de processos educativos
<b>Normativas-âncora nacionais</b>	LDB; DCN's da Educação Básica e a CF	BNCC e as DCN's do Magistério. Mas o texto já aponta a necessidade de atualização da DCN's do Magistério
<b>Âncoras internacionais</b>	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) mais os avanços no Ordenamento Jurídico Brasileiro, entre eles a LDB e o PNE - Utilizam-se os elementos apontados	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) em uma perspectiva limitadora e neoliberal “a qualidade dos professores é a alavanca mais importante para melhorar

	<p>pela OCDE para expandir outros processos necessários à qualidade do professor. (insumos e processos)</p>	<p>os resultados dos alunos.” (McKinsey, 2008, p. 11)</p>
<b>Responsabilidades dos entes</b>	<p>Sistema Articulado dos três entes federados em perspectiva constitucional de DESCENTRALIZAÇÃO</p>	<p>Estados e Municípios olhando para <b>seus</b> pontos fracos e fortes, em uma perspectiva CENTRALIZADORA</p>
<b>Horizonte que se vislumbra</b>	<p>Construção de um Projeto Nacional de Educação que mobilize a consolidação de um Projeto de Nação livre, solidário, justo e inclusivo.</p>	<p>A educação deve acompanhar o ritmo acelerado do mundo contemporâneo incerto e novo.</p>
<b>Quadro Educacional Diagnosticado</b>	<p>Baixa qualidade educacional mobilizada pelas desigualdades sociais, regionais, grupais, geracionais, sexuais e culturais no país impedindo o Projeto de Brasil constitucionalmente estabelecido no Artigo 3 da CF/88;</p>	<p>Baixo desempenho dos professores Baixa aprendizagem</p>
<b>Princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada</b>	<p>a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;</p>	<p>10 competências estabelecidas na BNCC.</p>
<b>Concepção de Conhecimento</b>	<p>Eixo basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais</p>	<p>Aquilo que gera e agrega valor ao serviço</p>
<b>Concepção de Currículo</b>	<p>Conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho.</p>	<p>Âncora advinda do domínio das competências previstas na BNCC, e do domínio de conhecimentos específicos da área de atuação do docente, mais os saberes didáticos.</p>
<b>Concepção de Educação assumida</b>	<p>Processo emancipatório e permanente que se desenvolve na vida familiar, na escola, no trabalho, Conjunto de Valores, práticas, saberes necessários à consolidação de um Brasil soberano, justo, solidário e incluyente (Art. 3º).</p>	<p>Demanda da Revolução Tecnológica e da Sociedade do conhecimento</p>



<p><b>Concepção de Magistério</b></p>	<p>Ampla – articulando à docência, a gestão e a coordenação pedagógica à formação integral do indivíduo</p>	<p>Restrita – habilitação para a docência nas etapas e modalidades da Educação Básica</p>
<p><b>Concepção de Formação Docência</b></p>	<p>“Processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo”.</p>	<p>Formação inicial dos professores que lhes permita ter bom desempenho na sala de aula; processo de treinamento de habilidades e aquisição de competências a partir do aprender fazendo.</p>
<p><b>Lócus de Produção do conhecimento e suas implicações</b></p>	<p>A Escola, a Família, os Movimentos Sociais, o Trabalho, etc. Daí a necessária interlocução permanente da Educação Escolar com outras práticas sociais onde vivem os sujeitos. As avaliações de larga escala não alcançam tal interlocução.</p>	<p>A ESCOLA.  Isola-se a escola de outras práticas tensas elucidativas das contradições sociais.</p>
<p><b>Função da Escola</b></p>	<p>Política/Engajada a favor de um Projeto Social que agrega justiça social e respeito à sociobiodiversidade</p>	<p>Neutra “a origem socioeconômica dos alunos, sobre o qual a escola não tem controle, pode ser compensada pela escola”.</p>
<p><b>Monitoramento da Qualidade da Educação</b></p>	<p>Insumos e Processos sob a égide do Sistema Articulado</p>	<p>Controle do professor sob a responsabilidade da escola e do sistema de ensino  Escola como sistema isolado, mensurado pelo preparo ou despreparo do professor.</p>
<p><b>Princípios da Formação dos Profissionais do Magistério</b></p>	<p><b>Compromisso do Estado</b> com a formação docente com <b>bases científicas e técnicas</b> para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, <b>assegurar o direito</b> das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade; - <b>a formação</b> dos profissionais do magistério <b>como compromisso com projeto de um Brasil</b> ético, soberano, democrático, justo, inclusivo; - <b>a colaboração entre os entes federados</b>; - a garantia de <b>padrão de qualidade</b> dos cursos de formação de docentes ofertados pelas</p>	<p>A aprendizagem do aluno “é incumbência central do professor”. O documento minimiza os problemas socioeconômicos dos alunos e suas interferências nos processos de ensino e aprendizagem, depois relega as responsabilidades dos sistemas de ensino (que devem agir articuladamente) na garantia dos direitos na educação, que, como nos afirma Raniery (2013) são as condições necessárias à garantia do direito à educação de qualidade, a exemplo de transporte escolar, merenda ambientes, instalações, recursos didáticos, tamanho das turmas, valorização do</p>

	<p>instituições formadoras; - a <b>articulação entre a teoria e a prática</b> no processo de formação docente na <b>indissociabilidade</b> entre <b>ensino, pesquisa e extensão</b>; - o reconhecimento das escolas <b>como espaços necessários à formação</b> dos profissionais do magistério; - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma <b>sólida base teórica e interdisciplinar</b>; - a <b>equidade no acesso à formação inicial e continuada</b>; - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; - a compreensão da <b>formação continuada como componente essencial</b> da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente; - a compreensão dos <b>profissionais do magistério como agentes formativos de cultura</b> e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.</p>	<p>magistério, gestão democrática e projetos especiais contextualizados; Restringe-se a garantia de aprendizagem à ação do professor: seu zelo, sua proposta pedagógica, seu plano de aula, sua presença nas aulas, seu planejamento e sua colaboração n relação família-escola;</p>
--	---	--

Fonte: Dados da Pesquisadora

Além dos aspectos apresentados no quadro comparativo, faz-se necessário destacar que a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as diretrizes para formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, foi construída sob um amplo e participativo processo (ANPED, 2019), e, além da dimensão técnica priorizada pela BCN de 2019, apresenta o compromisso com a construção de um Projeto Nacional de Educação que lastreie o Projeto de Nação soberana, solidária, justa, inclusiva, o que confere uma dimensão política a favor da justiça socioambiental, além das dimensões éticas e estéticas que oportunizem uma formação sólida.

À luz das Diretrizes de 2015, os processos educativos estão em diálogo permanente com outras práticas sociais inerentes à vida dos sujeitos, constituindo-se como eixo formativo essencial e se alinhando com a assunção de educação como processo formativo permanente que se dá tanto nos espaços sistematizados para esse fim, como na família, no trabalho, nos movimentos sociais e em todas as relações que o ser humano estabelece

com o mundo, o que imprime aos processos educativos escolares a contextualização como princípio e percurso formativo.

Nesse sentido, assumindo o processo educativo em sua complexidade, as Diretrizes de 2015 explicitam tanto o perfil do egresso de Pedagogia e consequentemente dos professores da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto os profissionais que atuam na gestão de processos educativos em espaços escolares e não escolares, na coordenação pedagógica, na Educação de Jovens e Adultos, quanto na docência das diversas áreas dos anos finais e no Ensino Médio, oportunizadas pelas diversas licenciaturas. Para tanto, assume-se a imprescindibilidade da formação docente sob a égide de uma base teórico-prática que evidencie a pluralidade de conhecimentos, necessários à sua atuação profissional à luz da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, o que exige que o percurso formativo do profissional do magistério proporcione tanto o conhecimento da escola em sua complexa função de promover processos educativos que atendam a demanda do Projeto de Nação soberana, solidária, justa e inclusiva, quanto o exercício da pesquisa e seus resultados para dar conta das especificidades do complexo educacional situado nas mais diferentes espaços sociais.

Tem-se, pois, na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, o entendimento de que a formação docente há de ser ampla e sólida, quer para os professores da Educação Básica, quer para coordenadores pedagógicos, gestores educacionais, nas diversas modalidades da educação: educação do campo, educação indígena, educação quilombola, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação à distância.

Na contramão desse projeto de Educação Nacional, o MEC apresenta em 2019 o texto preliminar da BNC (Base Nacional Curricular) de Formação de professores, à luz do Projeto de Brasil pós Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. A escrita do texto é um rompimento ao que se propõe qualquer “estado da arte”, não sendo apontadas em seu transcurso quaisquer alusões a pesquisas sobre Formação Docente, História da educação brasileira, Fundamentos teórico-epistemológicos do Magistério

Brasileiro, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Epistemologia da Educação, Política Educacional Brasileira, enfim, não se apresentou a base sobre a qual as inferências trazidas no texto da BNC se afirmam, o que anuncia o explícito descaso com a produção acadêmica acumulada nessas áreas e o lugar subalterno que as ciências assumem no texto em tela. Até em sua única referência ao antropólogo militante da educação brasileira, Darcy Ribeiro, o texto não identifica o lócus do discurso do supracitado autor.

No intuito de fazer o estado da arte da formação docente no Brasil, o texto preliminar do MEC faz alusão ao parecer CP 01/1999 e a Resolução CP nº 1 de 30/09/1999 que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, referendados pelos artigos 62 e 63 da LDB, destacando, equivocadamente, que tal norma faz referência à proposição do ISE – Instituto Superior de Educação, como entidade geral, orientadora das licenciaturas. No entanto, o que a legislação aludida normatiza é a forma como os ISE's poderão ser organizados: como instituto propriamente, como faculdade ou como unidade de uma Universidade ou como coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição. O que deseja explicitar o aludido texto legal de 1999 é que os ISE's devem ter uma instância diretiva responsável pela formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais de formação de professores.

O texto da BNC, com o fito de explicitar a educação como mercadoria a serviço de um projeto privatizador da educação nacional, inicia afirmando que as universidades públicas nunca levaram em conta a Resolução CP nº 1 de 30/09/1999, sem apresentar, através de dados empíricos, onde se afirma e se justifica tal constatação de não cumprimento. E, em seguida, destaca com a mesma incipiência de dados, que apenas as instituições privadas iniciaram um “projeto unificador” das licenciaturas, ou seja, enfatiza-se que as universidades públicas não têm cumprido essa importante tarefa enquanto a iniciativa privada o fez.

Além disso, depois de se fazer alusão à Resolução de 1999 do Conselho Nacional de Educação, em uma discussão denominada “referenciais

docentes no Brasil” apresenta-se a produção da pesquisa brasileira sobre política educacional, restringindo o enfoque à busca da “definição das competências dos docentes no Brasil.” Chama atenção, a escrita pífia, fraca de conteúdo e insipiente de coerência, o que explicita o desrespeito do mais alto órgão brasileiro definidor e executor da política nacional de educação, lócus do saber apurado, ao apresentar à sociedade brasileira e às instituições de ensino superior um documento carente dos seus elementos constitutivos básicos.

Em um país como o Brasil, com uma produção acadêmica acumulada em pesquisa em educação, o texto do MEC apresenta como argumento para suas proposições 01(um) estudo feito pelo CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária onde se desejava mapear os argumentos de especialistas sobre o tema “referenciais docentes”, sem apresentar o *córpus* e o marco temporal da pesquisa realizada com 55 entrevistados, onde os resultados apontam 04 subgrupos (sem no entanto se apresentar a representatividade de cada um deles): o primeiro grupo faz a crítica à gestão dos resultados que os referenciais comportam, destacando que as Diretrizes (provavelmente se referindo as DCN’s dos profissionais do Magistério de 2015) já davam conta das demandas suscitadas nos referenciais. O segundo grupo destaca que os referenciais não podem tolher/inibir a dimensão contextual, ou seja, esse segundo segmento também (embora o texto não apresente esse dado) explicita as possibilidades inibidoras que os referenciais comportam em relação às diferentes realidades, às diversidades sociais, econômicas, geracionais entre tantas outras que os sistemas comportam. O terceiro e o quarto grupos posicionam-se a favor de referenciais fechados que priorizem o conhecimento técnico e a transposição didática. Nesses grupos, expressões como “protocolos”, “treinamentos”, “bonificação” ganham visibilidade, destacando-se, inclusive, o uso de referenciais de desempenho do professor para avaliar os planos de carreira docente.

O Estudo acima referido, realizado pelo CENPEC, reafirma esse importante lugar da pluralidade de concepções, no entanto, desconsidera a

importância da amostragem em uma pesquisa cuja perspectiva é de análise estatística e da supremacia dos elementos quantitativos e ainda assim, embora não assuma essa realidade, numericamente, metade dos grupos analisados fez a crítica ao elemento prescritivo que os referenciais comportam.

A análise da pesquisa supracitada é arrematada, partindo do princípio que os quatro grupos pesquisados, com pontos de vista diferentes, demonstram “parcialidades” que precisam ser integradas em um texto-referência, descartando-se a posição cabalmente contrária do primeiro grupo, afirmando-se que já existem as Diretrizes que comportam as orientações gerais para a formação dos profissionais do Magistério com dimensões mais amplas (além da técnica, a política, a ética, a estética, a ambiental), além disso, omite os contrapontos assumidos pelo grupo dois, descontextualizando as respostas e por fim, assumindo apenas (sem apresentar a amostra) os dois grupos cujas respostas se afinam com o interesse do texto em tela do MEC e com o seu Projeto de Nação.

O estado da Arte no Brasil é feito por estudo do CENTEC, por um artigo de Silva e Almeida (2015) sobre uma proposta teórica dos referenciais docentes nacionais, pela proposta da Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente do INEP (2011) e pelas propostas curriculares de São Paulo, de Jacaré e Manaus.

O texto traz autores que discorrem sobre os fatores que incidem na aprendizagem dos alunos, especialmente os que possam elucidar como os alunos aprendem, explicitando práticas de ensino exitosas, desvinculando-se os elementos estruturais e determinantes do processo educativo, em um exercício de pensar as partes desconectadas do todo que as embriona e as forja, e descartando a vasta produção brasileira, com ênfase ao final da década de 90 e início dos anos 2000, sobre os direitos na Educação precognizados pelo estatuto da “qualidade da Educação” que a Constituição Federal brasileira demandou e que foi consolidada pelo conjunto de normas que perfazem o ordenamento jurídico brasileiro.

A literatura apresentada no texto do MEC circula entre os que assumem os referenciais com o nível de complexidade que se dá em diretrizes gerais ao sistema educacional, entendendo que o comum nacional não prescinde de reconhecer as diversidades regionais, e os que entendem que os referenciais devem ser prescritivos e restritivos.

O discurso do MEC, decorrente da análise dos textos internacionais, apontam os referenciais como lugar do controle das ações individuais; formação inicial alinhada à avaliação em larga escala; controle de ingresso na carreira decorrente de mecanismos de certificação apontados pelos referenciais; progressão na carreira e “aumento salarial” apenas para os “bons professores”; responsabilização de todo processo educativo colocado nas mãos dos professores, retirando dos sistemas educacionais a responsabilidade pela garantia dos insumos e processos geradores da qualidade da educação pública gratuita.

O texto da BNC destaca que os referenciais devem ser conduzidos, bem como, os programas de formação inicial (o texto suprime a formação continuada), por agências “independentes”, privadas, colocando a Educação Pública nas mãos do Mercado, o que destoia com o Projeto de Nação estipulado pela CF/1988 de combate às injustiças socioambientais e todas as formas de opressão.

A crítica que fazemos ao documento não está nos elementos apontados para o aprimoramento necessário da política educacional brasileira: certificações, avaliações de desempenho, avaliação dos sistemas, mas, nas análises isoladas dos tantos componentes do processo, que, ao serem desconsiderados, inviabilizam o enfrentamento dos históricos déficits educacionais brasileiros, especialmente em regiões que demandam investimentos maiores face ao também histórico desprezo estatal, o que implica na subalternização do direito à educação pública de qualidade (GONÇALVES, 2019). Faz-se também a crítica as inferências equivocadas dos dados apresentados.

A clareza dos horizontes e dos princípios é elementar à construção de diretrizes e estratégias. Um país com a dimensão territorial do Brasil não

comporta prescrições que invisibilizem suas tantas diversidades. Além disso, isolar a formação inicial do professor da valorização do Magistério - que instiga diretrizes de formação inicial e continuada, que exige o cumprimento da lei do Piso salarial e jornada de trabalho condizente - e ainda isolar o debate da qualidade da educação que instiga articular as dimensões pedagógicas às dimensões políticas, administrativas e financeiras, é um claro rompimento com o Projeto de Brasil em curso até 2016.

Destaca-se ainda que embora o texto do MEC assuma que nos países apontados nos referenciais internacionais aclamados, neles os professores protagonizaram a construção dos referenciais de formação, no caso brasileiro, a presença dos docentes e de suas entidades representativas no processo de construção do texto que se deseja normatizar é inexpressiva, ou melhor, inexistente (ANFOPE, 2019).

Outro aspecto que se destaca no texto da BNC é que a aprendizagem do aluno torna-se incumbência central do professor. O documento minimiza os problemas socioeconômicos dos alunos e suas interferências nos processos de ensino e aprendizagem, e ainda relega as responsabilidades dos sistemas de ensino (que devem agir articuladamente) na garantia dos direitos na educação, ou seja, no cumprimento das condições necessárias ao direito à educação de qualidade, a exemplo de transporte escolar, merenda escolar, ambientes, instalações, recursos didáticos, tamanho das turmas, valorização do magistério, gestão democrática e projetos especiais contextualizados (RANIERI, 2013). Vê-se, pois, que se restringe a garantia de aprendizagem à ação do professor: seu zelo, sua proposta pedagógica, seu plano de aula, sua presença nas aulas, seu planejamento e sua colaboração na relação família-escola.

Com o fito de justificar sua concepção de formação inicial, a BNC afirma a necessidade de superar as “fragmentações curriculares, a dicotomia a teoria e prática e entre escola e universidade”, fazendo alusão a um estudo realizado por Gatti e Barreto, 2009 (embora nas referências do texto da BNC conste outra produção de 2013) onde se destaca que os aspectos da prática profissional e seus fundamentos teórico-metodológicos



são incipientes nos cursos de formação docente, há ausência da unidade teoria-prática, fragmentação disciplinares, pouco aprofundamento dos conteúdos das áreas específicas pelos pedagogos; pouca fundamentação pedagógica nas outras licenciaturas, insipiente aprofundamento na formação de educação infantil e nos ciclos de alfabetização, frágeis vinculações dos estágios supervisionados às escolas e aos sistemas escolares, aligeirados acessos ao conhecimento acumulado, denunciados pelas declarações dos graduandos de que leem apenas resumos e trechos ou capítulos de livros.

Apesar da riqueza de elementos apresentados por Gatti e Barreto (2013), o texto do MEC infere restritivamente a análise em suas conclusões de que o problema está na didática e nas metodologias inadequadas e ainda amplia a distorção da análise, afirmando que o problema da formação inicial é a ênfase excessiva aos conhecimentos que fundamentam à educação em detrimento dos conhecimentos didáticos e específicos. Vê-se que o texto da BNC assume com nitidez sua repulsa aos saberes (filosóficos, epistemológicos e políticos), que permitem conhecer a lógica hegemônica que orienta e controla o mundo contemporâneo, assumindo que o papel dos cursos de formação deve centrar-se apenas nos aspectos técnicos, no fazer desconectado da reflexão e dos horizontes que o movem, e aponta que se faz necessário um novo marco formativo ancorado nos domínios do quanto previsto na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no domínio de conhecimentos específicos da área de atuação do docente, mais os saberes didáticos “criativamente” dentro dos limites impostos e, especialmente, a assunção da responsabilidade pelo professor de sua formação e a formação dos alunos.

As formações devem dar conta do que está sendo priorizado: domínio pelo professor do conteúdo e da forma de ensiná-lo. Compreender o mundo, a natureza do conhecimento, as inter-relações entre conhecimento e poder (APPLE, 1989; 1997; 2001), os processos implicados na prática educativa, o diálogo permanente da educação com outras práticas sociais são desconsiderados no texto do MEC.

Sugere o ENADE das Licenciaturas para habilitar o egresso na carreira docente em caso de aprovação e teria validade de 05 anos. A formação continuada deverá ser realizada e controlada pela União. A velha mão centralizadora da União entra em cena. Cada novo professor deverá ter um mentor, um professor orientador. A saída do estágio probatório será definida pela comprovação da assunção das “competências previstas na matriz”, além da apresentação de um portfólio que orientará sua avaliação. O professor-mentor receberá gratificação para essa função. Quanto aos planos de carreira, sugere-se avaliações de desempenho com critérios rígidos que permitam tanto a promoção na carreira quanto o aumento de salários. Nesse sentido, subalternizam-se a formação em cursos stricto sensu e os níveis na carreira passam a ser mensurados por competências estipuladas na Matriz. A BNC explicita constantemente a necessidade de um órgão de coordenação nacional para as formações.

A base teórica é perranoudtiana, onde se priorizam as competências enquanto “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” e assim se explicita as 10 competências necessárias aos professores. O texto do MEC denomina de “engajamento profissional” a responsabilização pessoal do professor em sua formação, com a garantia da aprendizagem dos estudantes e a mobilização da família com a escola. Assim, destaca as competências profissionais docentes em três dimensões o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional. Desvincula-se na BNC a formação docente dos elementos constitutivos do direito à educação de qualidade e sua garantia pelo conjunto de políticas públicas nos sistemas articulados. Omite-se no texto: desigualdades regionais, emancipação humana, justiça socioambiental, combate aos preconceitos e opressões, afirmação da diversidade, respeito à ciência.

### **Considerações Finais**

Os princípios, horizontes e estratégias anunciados pelas DCN’s dos Profissionais do Magistério (Resolução CNE/CP nº 2/2015) se estabelecem

na perspectiva de construção de um projeto nacional de educação, onde a solidariedade, a cooperação, a justiça socioambiental, a justiça cognitiva são elementos constitutivos, essenciais ao Projeto de Nação soberana que se deseja consolidar. Nesse curso, a ciência assume centralidade, bem como o respeito aos diversos saberes e práticas advindos dos diversos grupos sociais que constituem a nação brasileira.

Do outro lado, a BCN proposta pelo Ministério da Educação brasileiro assenta-se em outro projeto de Brasil caracterizado pelo aprisionamento da educação à lógica do mercado capitalista gerador de diversas opressões; pela diminuição da função social da escola de socialização; pelo distanciamento dos professores do acesso aos saberes historicamente, construídos e necessários à construção de uma nação justa e próspera, rebaixamento teórico dos professores e conseqüentemente dos estudantes brasileiros sob sua responsabilidade, especialmente os filhos da classe trabalhadora; pela fragilização dos municípios na garantia de suas responsabilidades constitucionais em função da retomada da centralização dos serviços pela União; pelo rompimento do sistema nacional de ensino; tudo isso dentro da lógica de rebaixamento do financiamento da educação, institucionalizado pela Emenda Constitucional 95/2016 que inviabiliza a mobilização de insumos e processos necessários à qualidade e a gratuidade da educação pública.

Constata-se, pela análise dessas duas resoluções que versam sobre a formação docente no Brasil, como o Projeto de Nação em ascensão (orientador da BNC) rompe com a Constituição Federal de 1988, tanto por emendas constitucionais, por alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo relegamento e/ou revogação de Diretrizes essenciais ao Projeto Nacional de Educação, e ainda pelo adiamento da nova lei do FUNDEB – Fundo Nacional da Educação Básica (e a sua esperada constitucionalização), o que fragilizará Estados e Municípios, especialmente os mais pobres, no cumprimento de suas responsabilidades na oferta da educação básica e, ainda alterará significativamente o financiamento da educação que deixa de ser utilizado pelo Estado e é repassado às famílias dos estudantes através de *vouchers*, iniciando-se a morte do direito à Educação pública de qualidade,

o consequente extermínio da escola pública gratuita e o retorno do acesso de estudante da classe trabalhadora à escola via apadrinhamento político. Neste novo projeto em curso ganham visibilidade as desigualdades sociais, as disparidades regionais, as opressões de gênero, de sexo, de inserção geográfica, as injustiças cognitivas e a morte de tudo que não se subjugava ao capitalismo, grande articulador de todas as opressões.

## Referências

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

APPLE, Michael. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In GENTILI, A.A Pablo. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 9.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)/Regional Nordeste. TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (Bnc-Formação)**: Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. Salvador (BA), 2019.

**Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. Posição da ANPED sobre a questão da Formação Inicial e Continuada de Professores e seu marco legal Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Rio de Janeiro, 2019.

GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza. A Base Nacional Comum Curricular e a subalternização do direito à educação. In. UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivania Paula de Freitas Souza. (orgs.). **Diálogos Críticos**: BNCC, Educação, Crise e Luta de classes em pauta. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. pp. 73-90.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 31 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta para a Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNC)** – Versão Preliminar. Brasília, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-vo&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-vo&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em 03 de novembro de 2019.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In **Justiça pela qualidade na educação/ABMP**, Todos pela Educação (organização). São Paulo: Saraiva, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. (2010a). In SANTOS, Boaventura de Souza. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

XIMENES, Salomão Barros. Custo Aluno-Qualidade: um novo paradigma para o direito à educação. In **Justiça pela qualidade na educação/ABMP**, Todos pela Educação (organização). São Paulo: Saraiva, 2013.

**BNCC e BNCF:  
padronização para o controle político da docência,  
do conhecimento e da afirmação das identidades**

*Salomão Antônio Mufarrej Hage*<sup>1</sup>

*Leila Maria Camargo*<sup>2</sup>

*Raimunda Kelly Gomes*<sup>3</sup>

*Arthane Menezes Figueirêdo*<sup>4</sup>

## **1. Introdução**

As políticas educacionais brasileiras, das últimas décadas, vêm implementando paulatinamente uma série de (contra) reformas, cujos objetivos encontram-se alinhados ao receituário neoliberal de gestão pública, e cada vez mais influenciadas pelos organismos multilaterais e grupos empresariais. Neste modelo de gestão têm prevalecido as ações que estimulam o setor privado, com a retirada de direitos e imposição de mudanças em relação ao perfil que se deseja para os trabalhadores, provocando, inclusive, ajustes na educação com vistas a atender às exigências do mercado de trabalho.

---

<sup>1</sup> Professor Dr. do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. Bolsista produtividade do CNPq.

<sup>2</sup> Professora Pós-doutoranda em Educação da Universidade Estadual de Roraima-UERR e da Rede Pública do Ensino do Estado.

<sup>3</sup> Professora Dra. em Educação da Universidade do Estado do Amapá e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

<sup>4</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal do Amapá. Dra. em Educação da atuando no curso de Pedagogia, na Especialização em Políticas Educacionais e no Programa de Pós Graduação em Educação da UNIFAP.

Por esta lógica mercantilista, a formação humana fica em segundo plano, sobressai-se a preocupação em formar mão de obra para um trabalho precarizado, onde o profissional requerido deve ter um perfil competitivo, ajustar-se às instabilidades do mercado e assumir riscos e responsabilidades extras.

Tais reformas vêm sendo formuladas e implementadas desde os anos 1990, sendo uma das políticas recentemente aprovadas, cujo impacto maior é nas escolas com a implantação do currículo de base única para todo Brasil, por intermédio da denominada Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>5</sup>, aprovada no ano 2015, após um processo de consulta pública bastante questionado, tanto pela rapidez quanto pelo método utilizado.

Dessa forma, a BNCC vem sendo implementada em todas as escolas brasileiras, com apoio das secretarias de educação estaduais e municipais e os livros didáticos serão totalmente reformulados para atender aos princípios formativos que o documento emana, na perspectiva do ensino de competências, que tende a homogeneizar o conhecimento em todo o país, independente das diversidades regionais existentes.

Em relação ao ensino superior, também foram aprovadas as Diretrizes para reformulação dos cursos de Licenciatura, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 22/2019, homologado pela Portaria do MEC nº 2.167, de 16 de dezembro de 2019, instituindo a Base Nacional Curricular para a Formação de Professores (BNCF).

Nessa perspectiva, a BNCF demanda que os currículos de todos os cursos de licenciatura sejam reformulados para atender às mudanças definidas para a formação dos professores, bem como anuncia que os professores terão que se submeter a exames para que possam atuar profissionalmente e até ser contratados, intensificando o controle do Estado no trabalho docente.

---

<sup>5</sup>A BNCC é um documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com princípios formativos originados de interesses de um conjunto de organismos internacionais de controle e financiamento empresarial, organizações não governamentais de caráter financeiro e grupos empresariais ligados ao setor educacional privado, desconsiderando o posicionamento de entidades educacionais reconhecidas no país que apontaram inúmeras falhas do processo e questionaram princípios ideológicos presentes no documento. A versão em vigência foi aprovada no ano 2018.

Em face de tais propostas, há que se considerar que a educação brasileira possui um Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) e por intermédio dele vem sendo avaliada por intermédio de provas padronizadas anuais que são aplicadas em determinadas séries, nas quais os alunos são testados em seus conhecimentos e suas notas se tornam representativas da qualidade educacional de suas escolas ou Instituições de Ensino Superior (IES), e as notas resultantes da média de pontuações podem gerar bonificações ou intervenções externas.

Os resultados desse processo, em grande medida, implicam no ranqueamento das escolas e IES, sem que sejam criadas propostas concretas de superação das dificuldades daquelas onde os índices não são satisfatórios. Deste modo, é pertinente a preocupação com a nova política que poderá evidenciar ainda mais as desigualdades, sem, no entanto, superá-las efetivamente, apenas pela simples exposição. Assim sendo, faz sentido a crítica de Apple a respeito das avaliações externas de larga escala, quando nos reportamos à que existe no Brasil por meio do SINAES:

*Avaliação Externa de larga escala, que estabelece metas padronizadas, acaba condicionando a organização do currículo. A imposição de provas nacionais fixa o currículo nacional como o quadro de referência predominante do trabalho dos professores sejam quais forem as oportunidades que os professores aproveitem para fugir dele ou remodelá-lo (APPLE, 2003, p.107).*

Nesta perspectiva, compreende-se que as avaliações externas à escola, que vêm sendo realizadas no Brasil, não colaboram para que as escolas, professores, alunos e funcionários recebam o devido atendimento de que precisam para que se tenha uma educação de qualidade para todos os brasileiros e todas as brasileiras.

Por conseguinte, entende-se que a implantação do novo currículo, ao vincular os conhecimentos escolares à BNCC e à BNCF, as quais, por sua vez, estarão alinhadas ao SINAES, representa mais uma força-tarefa para padronizar, uniformizar, homogeneizar, normalizar, ordenar e para elitizar o ensino brasileiro, ao invés de afirmar toda a diversidade cultural,



saberes, identidades e territorialidades dos sujeitos, que vivem nas diversas regiões do país; e utilizar o currículo como instrumento para o enfrentamento das imensas desigualdades sociais, econômicas, culturais, regionais e nacional, partindo-se da compreensão de que este pode ser definido como sendo:

O conjunto de formulações (representações, saberes, estruturas, formas de organização) e de experiências/atividades/vivências propiciado pela instituição de ensino para a formação dos Sujeitos (educandos, mas também educadores e comunidade), de acordo com as finalidades que se propõe (expressas no Marco Referencial do Projeto Político-Pedagógico-PPP). (VASCONCELOS, 2019, p. 21).

Desta forma, o presente artigo propõe discutir como a BNCC e a BNCf constituem-se em mecanismos de controle: dos conhecimentos, das identidades e das territorialidades dos estudantes, dos professores e professoras, das escolas e dos cursos de formação de professores no Brasil, e apontar as possíveis alternativas para o enfrentamento a esse processo. Para tanto, o artigo baseou-se em uma pesquisa qualitativa, documental e se apresenta constituído por cinco seções, sendo: a introdução, três seções teóricas e as considerações finais.

Ele foi elaborado por um coletivo de professores de três Programas de Pós-Graduação em Educação: da Universidade Federal do Pará (UFPA), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e da Universidade Estadual de Roraima (UERR), que se articulam por meio de um PROCAD aprovado pela CAPES em 2018, com a temática “Pesquisa em Educação na Amazônia: História, política, formação de professores e diversidade cultural”. Esses professores se uniram para a oferta de uma disciplina optativa no Curso de Mestrado da UNIFAP, denominada “Tópicos Especiais em Currículo e Formação de Professores nas Amazônias”, e as reflexões realizadas coletivamente durante os encontros contribuíram para a fundamentação teórica deste artigo que pauta a BNCC e a BNCf e seus desdobramentos no campo do currículo, da formação de professores e da Educação Brasileira.

## 2. Formação e controle na educação brasileira: a quem interessa um currículo padronizado?

A sociedade transforma-se permanentemente, tendo como influências principais as relações sociais e as regras que vão sendo estabelecidas diante do cenário político, econômico e cultural de cada época histórica. Nesta esteira, destacam-se a maneira como o trabalho é configurado e as expectativas em torno da formação dos sujeitos. Na sociedade capitalista, o objetivo da formação é, por via de regra, qualificar as pessoas para o mercado, consequentemente, para tornarem-se capazes de gerar lucro.

O mundo contemporâneo vem se transformando para atender as exigências das novas práticas sociais que compõem as relações de trabalho e as fontes de acumulação de capital, desta forma, o processo educativo torna-se um espaço de disputas ideológicas e políticas, onde a manutenção do capital é o objetivo mais premente e quanto mais as políticas educacionais aproximam-se do neoliberalismo, mais podemos dizer que se distanciam de uma perspectiva de educação de qualidade para todos e todas, na perspectiva de construção de uma sociedade que valoriza as diversidades, as territorialidades e as culturas. No âmbito das políticas neoliberais, portanto, a educação deixa de ser um direito social e passa a ser vista como mercadoria. (BALL, 2010; OLIVEIRA, 2009).

A esse respeito, Costa et al., (2019, p. 95b) afirmam que a BNCC tem por objetivo “formar um novo trabalhador polivalente para atender às exigências do **mercado** globalizado”. Para atender tais exigências, o currículo que se impõe às escolas brasileiras reveste-se de um princípio pedagógico, alinhado com as expectativas mercadológicas, que é a **Pedagogia das Competências**, referendada na BNCC como um conjunto de conhecimentos e valores pedagógicos fundamentais à formação dos sujeitos, partindo da ideia de que:

(...) A noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído [...] 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 (BRASIL, 2017, p. 16-17).

Como o próprio documento demonstra, a formação preconizada pela BNCC ancora-se na pedagogia das competências e define para a escola a incumbência de formar o trabalhador flexível às exigências do mercado de trabalho, responsabilizando-o pelo seu sucesso ou fracasso, não importam as oportunidades que terá, numa incessante competitividade, que desconsidera inclusive, as diversidades e os interesses pessoais, bem como o lugar de origem dos sujeitos e seus interesses próprios, como podemos verificar na afirmação a seguir:

A “**pedagogia das competências**” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2013, p. 437).

Cabe lembrar, neste contexto, quem são os agentes mais interessados e que mais defendem os princípios pedagógicos apontados na BNCC: vários grupos empresariais e bancos, como a Fundação Lemann, Banco Itaú, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Banco Mundial, entre outros<sup>6</sup>, cujos

---

<sup>6</sup> No documento final da BNCC, consta o nome das empresas e instituições envolvidas na produção do material, a relação de organizações não governamentais que se basearam nas diretrizes do Banco Mundial e organismos multilaterais para evidenciar no currículo brasileiro os princípios defendidos pela OCDE e outras instâncias reguladoras das políticas para os países “em desenvolvimento”.

interesses na educação brasileira, relacionam-se, explicitamente, a resultados financeiros que este currículo possa promover. Entre os possíveis lucros, um mercado milionário de empresas educacionais do setor privado, venda de produtos como livros didáticos e plataformas digitais, consultorias etc., em que, os beneficiários serão exatamente os mentores e apoiadores desta política. Desta forma, “se percebe o trabalhador não mais no coletivo, e sim **individualizado e responsável por suas capacidades** como a forma de alcançar a **empregabilidade** a partir de competências configuradas pelo mercado de trabalho” (SIMÃO, 2016, p. 07).

A BNCC tem sua justificativa inserida na legislação em vigência: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996; Constituição Federal de 1988 e ainda pelo Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece que a Base deva nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também, as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

No entanto, isso não significa afirmar que a implementação de um currículo de base única seja, de fato, o melhor caminho para alcançar uma educação de qualidade para todas as pessoas, num cenário em que existe um elevado índice de analfabetismo e de intensas desigualdades culturais, econômicas, regionais e territoriais. O Brasil é um país de dimensões continentais e possui uma ampla e complexa diversidade social, produtiva, cultural, educacional e territorial, com diferentes modos de vida, com expectativas diferentes sobre trabalho e desenvolvimento social.

Outro fator relevante, que causa indignação, no processo de implementação da BNCC, deve-se ao fato de que a parte unificada dos componentes curriculares corresponderá a 60% de todo o conhecimento, restringindo apenas a 40% as questões referentes à diversidade. Fundamenta-se, portanto, em uma visão cartesiana de apartação entre o global e o local, e positivista de quantificação e hierarquização dos conhecimentos existentes.

Além disto, apenas uma parte privilegiada de conhecimentos permanecerá sendo incluída nos exames nacionais (e internacionais) para determinar o ranqueamento das escolas e dos sujeitos – estudantes e professores, situação que já acontece no Brasil desde a implantação do SINAES, e que influencia na ação de determinadas escolas, que deixam de ministrar os componentes curriculares que não são cobrados nos exames.

O fato é que a vinculação direta das avaliações nacionais (e internacionais) aos componentes curriculares unificados da Base leva a supor que os componentes curriculares da diversidade, correspondentes aos 40% da Base, sejam desprezados pelas escolas, tanto pelos professores quanto pelas empresas que serão responsáveis pela produção dos materiais didáticos e programas de ensino.

Por todas estas razões, compreende-se que é necessária uma mobilização para que a BNCC não se efetive como um currículo padrão, genérico, unificado, homogêneo, capaz de impedir às novas gerações a possibilidade de re-conhecer suas origens, suas histórias, seus modos de vida, suas singularidades; e de fazer suas próprias escolhas, ter autonomia e não ficar à mercê das determinações do mercado.

### **3 Cultura, Território, Identidade dos Sujeitos das Múltiplas Amazôniaas e seu lugar no Currículo**

Bauman (2012, p. 43), diz que a “Cultura é a fábrica e abrigo da identidade”. Ter uma identidade parece ser uma das necessidades humanas mais universais. As identidades são fonte do significado e experiência de um grupo social, povo, nação (CASTELLS, 2002). Elas são produtos das relações humanas e construídas socialmente.

A identidade está ligada ao sentimento de pertencimento, de aceitação, de referenciação e de reconhecimento pelo grupo sociocultural a que pertence enquanto um igual. Cabe lembrar que a identidade pessoal, “confere um significado ao ‘eu’”, diz Bauman. A identidade social garante esse significado e, além disso, “permite que se fale de um ‘nós’ em que o ‘eu’

precário e inseguro possa se abrigar, descansar em segurança e se livrar das ansiedades”, em seu ensaio sobre o conceito de cultura, como podemos observar na afirmação a seguir:

Não se pensa em identidade quando o ‘pertencimento’ vem naturalmente, quando é algo pelo qual não se precisa lutar, ganhar, reivindicar e defender; quando se ‘pertence’ seguindo apenas os movimentos que parecem óbvios simplesmente pela ausência de competidores. (BAUMAN, 2012, p. 44)

Deste modo, vai ser no confronto do Eu dos sujeitos com os Outros e suas culturas que as identidades serão produzidas. A identidade só vai se tornar um problema quando os sujeitos tiverem que se defrontar com ela diante do Outro, do diferente. Portanto, as identidades são produzidas pela diferença, ou como diz Silva (2000, p.76):

A identidade e a diferença são produzidas a partir de processos sociais. As identidades são produtos do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações sociais e culturais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Assim, ainda de acordo com o autor supracitado, “A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora de sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem” (SILVA, 2000, p. 78). Deste modo, estas, são resultantes de processos de produções simbólicas e discursivas e enquanto relações sociais estão sujeitas a vetores de força e a relações de poder.

Neste sentido, verificamos que as disputas por identidade envolvem recursos simbólicos e materiais da sociedade, em que o poder de demarcar a diferença entre o “Eu” e o “Outro”, garante também o acesso privilegiado a determinados bens sociais. Por esta razão é que a identidade e a diferença estão diretamente relacionadas também às formas como a sociedade se produz e utiliza seus sistemas de classificação. Para Silva (2000, p. 83)

Fixar uma identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. [...] normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é 'natural', desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como a identidade.

Isto posto, cabe mencionar que as reformas curriculares, que vem sendo propostas pela BNCC e BNC, mexem não apenas com os currículos, mas também afetam as identidades. O currículo não é apenas o documento referente aos conhecimentos, à formação de professores e às trajetórias escolares. Ele é muito mais do que isso e, implica também, nas definições, classificações, "normalização" e muitas vezes na padronização das identidades dos sujeitos de uma sociedade e o lugar de cada um na estrutura social. Portanto, há uma íntima relação entre conhecimento, poder e a produção das identidades sociais e culturais (SILVA, 1995).

O currículo está envolvido na produção das identidades sociais e na construção do que somos como sujeitos e nos processos de regulação das condutas humanas. Isso explica o motivo pelo qual currículo, especialmente voltado à educação de massas, é o território mais cercado, mais normatizado, mais politizado, ressignificado e o mais disputado entre as forças sociais (ARROYO, 2011). As disputas curriculares ocorrem também, no campo da cultura, que tem sido o território por excelência onde tem se dado a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais, bem como controle e classificação identitárias (MOREIRA e SILVA, 1995).

Para os povos das Amazônias, como ribeirinhos, pescadores, camponeses, trabalhadores do campo, indígenas, extrativistas, habitantes das periferias das cidades, entre tantos outros coletivos sociais, excluídos pelos projetos de modernidade e modernização da Amazônia (LENA e OLIVEIRA, 1991; D'INCÃO e OLIVEIRA, 1994), a discussão faz parte das lutas e reivindicações. Uma luta que se relaciona aos direitos ligados aos

modos de vida, pertencimentos, segurança alimentar e as próprias existências. Essas populações têm na terra, na natureza e territórios suas raízes e sustento. Seus modelos econômicos baseados na sociodiversidade tem gerado a diversidade.

A este respeito menciona Little (2002, p. 1):

As múltiplas sociedades indígenas, cada uma delas com formas próprias de inter-relacionamento com seus respectivos ambientes geográficos, formam um dos núcleos mais importantes dessa diversidade, enquanto as centenas de remanescentes das comunidades dos quilombos, espalhadas por todo o território nacional, formam outro. Essa diversidade fundiária inclui também as chamadas “terras de preto”, “terras de santo” e as “terras de índio” de que fala Almeida (1989). Ainda, há as distintas formas fundiárias mantidas pelas comunidades de açorianos, babaçueiros, caboclos, caiçairas, caipiras, campeiros, jangadeiros, pantaneiros, pescadores artesanais, praiérios, sertanejos e varjeiros [...].

Estes coletivos sociais têm lutado contra a expropriação de suas culturas, memórias, saberes e territórios. Tem resistido as constantes e históricas tentativas de controle do território (BECKER, 2009). Estamos entendendo território como “[...] a porção na natureza e do espaço que uma sociedade reivindica como o lugar em que seus membros encontrarão permanentemente as condições dos meios materiais de sua existência” (HAESBAERT, 2011, p.47).

Portanto, existe uma relação íntima entre cultura, identidade e território. Haesbaert (2011, p.20) afirma que: “não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade e a sociedade, sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, ‘territorial’”. Nesta direção, Porto-Gonçalves (2003, p. 143) menciona que:

Toda sociedade ao se constituir a si mesma constitui seu espaço conformando, assim, seu território. Deste modo, o território não é uma substância externa, nem tampouco uma base sobre a qual a sociedade se erige, como queria Hegel. Ao contrário, o território é constituído pela sociedade no próprio processo em que tece o conjunto das suas relações sociais e de poder.



Observe-se que se territorializar é uma necessidade básica dos seres humanos, visto sua necessidade de enraizamento em lugares específicos. A concepção de lugar aqui utilizada refere-se aos “[..] centros aos quais atribuímos valor e onde são satisfeitas as necessidades biológicas de comida, água, descanso e procriação (TUAN,1983, p.5). O lugar está relacionado a segurança e é o centro do significado construído pelas experiências humanas, quer sejam simbólicas, sagradas, as memórias, a ideia de pertencer.

Little (2002, p. 10) afirma que:

[...] a ideia de lugar também se expressa nos valores diferenciados que um grupo social atribui aos diferentes aspectos de seu ambiente. Essa valorização é uma função direta do sistema de conhecimento ambiental do grupo e suas respectivas tecnologia. Essas variáveis estabelecem a estrutura e a intensidade das relações ecológicas do grupo e geram a categoria social dos ‘recursos naturais’.

Constata-se, assim, que os territórios sociais possuem as marcas da memória e do lugar, em que, os vínculos culturais, simbólicos e rituais, que aglutinam os diversos grupos sociais diferenciados, mantêm-se na relação com seus respectivos ambientes biofísicos. A noção de lugar igualmente se expressa nos valores diferenciados, que um grupo social atribui aos diferentes aspectos de seu ambiente e à relação de pertencimento e identidade.

Deste modo, se é nos territórios que ocorre a materialização das relações sociais, econômicas, culturais, políticas, sagradas e simbólicas e os sujeitos o transformam e são transformados nessa interação, necessário se faz estudá-los e pautá-los nos estudos sobre formação de professores e professoras e nas produções curriculares nas múltiplas Amazôniaas.

Os territórios expressam as histórias dos sujeitos amazônicos, seja por meio das memórias coletivas, dos vínculos sociais, simbólicos e pelos rituais mantidos com eles; ou, pelas relações estabelecidas historicamente

com a natureza. A história dos povos das Amazônias é marcada pelo movimento constante e contínuo de territorialização<sup>7</sup>, desterritorialização<sup>8</sup> e reterritorialização<sup>9</sup>.

As populações indígenas, ribeirinhos, seringueiros, extrativistas, trabalhadores rurais, quilombolas, quebradeiras de cocos, pescadores e atingidos por barragens, foram expropriados e deslocados de seus territórios tradicionais, em nome da colonização e do progresso; em nome da modernidade e modernização da Amazônia. Diz Little (2002, p. 4) que:

As transformações territoriais na área que hoje é o Brasil nos últimos séculos estão imbricadas com os incessantes processos de expansão de fronteiras. A história das fronteiras em expansão no Brasil é, necessariamente, uma história territorial, já que a expansão de um grupo social, com sua própria conduta territorial, entra em choque com as territorialidades dos grupos que residem aí.

Além destes, os processos de colonização na região se re-atualizam e se apresentam em novas roupagens sob a forma de predação do conhecimento da vida e dos genes. A natureza, o ambiente e os saberes sobre estes territórios, vêm se constituindo em material estratégico para

---

<sup>7</sup> O conceito de territorialização, segundo Oliveira (1998), “é definida como um processo de reorganização social que implica: 1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2) a constituição de mecanismos políticos especializados; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado” (OLIVEIRA, 1998, p.55).

<sup>8</sup> Embora Haesbaert (2011) tenha discutido que a desterritorialização completa é impossível, visto que os grupos humanos se reterritorializam em novas bases, no que trata a discussão que fazemos sobre as Amazônias e os coletivos sociais que nela vivem, estamos tomando o conceito de desterritorialização como o esbulho territorial; como a exclusão e a expropriação dos territórios de povos indígenas, trabalhadores rurais entre outros, em nome de grandes projetos nacionais e de “desenvolvimento nacional”, desde a construção de grandes obras, como as hidrelétricas ou a Base Aérea de Alcântara em São Luís do Maranhão; e, também retirados de suas áreas em favor das mineradoras ou agronegócio para expandirem a seus campos de produção. Estes esbulhos e deslocamentos foram verificados historicamente e em especial a partir dos anos de 1970, com a proposta do Estado brasileiro de modernizar a Amazônia, que acabou por deslocar e expropriar muitos coletivos sociais de seus territórios, precarizando seus modos de vidas (Ver LENA e OLIVEIRA, 1991; D’INCÃO e OLIVEIRA 1994; MARTINEZ-ALIER, 2007).

<sup>9</sup> Sobre o fenômeno da reterritorialização, Little (1994) observa que: “Cada povo deslocado procura, de uma ou outra forma, sua localização no espaço. O processo de criar um espaço novo torna-se, assim, primordial, e se dá, em parte, pela manipulação múltipla e complexa da memória coletiva no processo de ajustamento ao novo local” (LITTLE, 1994, p.11). Deste modo, a reterritorialização está relacionada aos processos de adaptação dos sujeitos desterritorializados a novos territórios e sua reconstrução identitária, cultural e mesmo econômica em novas bases. Como exemplo, citamos os estudos de Oliveira (1998) a respeito dos povos indígenas do nordeste brasileiros, e mesmo de Little (1994).

as chamadas biociências e bioindústrias, e, sendo apropriados de forma “legal”, por meio do sistema de patentes ou ilegalmente, por meio da biopirataria, das populações conhecedoras da sociobiodiversidade (ÁVILA, 2001, 2004; RIFKIN, 1999; SANTOS, 1994). Se por um lado, esses saberes são valorizados pelas indústrias de biotecnologia; por outro, são desprezados no campo curricular. Há que se analisar as razões pelas quais não interessa ao capital que sejam valorizadas nas escolas.

Como aponta Porto Gonçalves (2001, p.9), “habitar estes espaços é um desafio à inteligência, à convivência com a diversidade”, uma vez que as populações que habitam a Amazônia construíram um acervo e um patrimônio sociocultural e ambiental singular, que atrai pesquisadores do mundo todo, como podemos observar na afirmação a seguir:

Esse é o patrimônio que as populações originárias e tradicionais oferecem para o diálogo com outras culturas e saberes. Há um acervo de complexos conhecimentos inscritos nas práticas medicinais, em remédios, em domesticação de plantas e animais no meio da floresta; na culinária, em plantas, em plantas aromáticas e cosméticas, além de uma estética, de complexos códigos para se relacionar com o desconhecido, com o misterioso, por meio de suas cosmogonias e religiosidades em que, quase sempre, por todo lado, tudo se relaciona com tudo, num holismo que vê que a caça e a água fugindo, quando a floresta é queimada e, com isso, vê fugirem seus espíritos” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 9).

Assim, se por um lado, a diversidade de culturas, de modos de viver e da relação com os ecossistemas, tem sido apontada por pesquisadores como importante para a humanidade, como observa Mathias (2006, p.13), foi “justamente a sociobiodiversidade que permitiu ao ser humano dar o salto para a agricultura, há 12 mil anos, e a partir de então dar sucessivos saltos no campo dos conhecimentos, da ciência e da tecnologia”. A vida, a cultura, as lutas pela produção da existência, mantém estreita relação dos coletivos sociais com os territórios, com os diferentes ecossistemas e nichos ecológicos presentes nas múltiplas Amazônias, onde se fazem

presente os povos das águas, da floresta, do lavrado, da terra, das serras e dos planaltos.

Por outro, há um avanço de um modelo predador, que não tem respeitado à vida e degrada, desmata, fragmenta o habitat, super explora as espécies, por meio de queimadas, atrelado a este, aumenta os problemas sociais advindas da pobreza, da miséria, da fome, da falta de assistência à saúde, à educação e ao saneamento básico. Vivemos um momento, em que, são anunciados pelo governo federal riscos às Amazônias que podem fomentar ainda mais os problemas ambientais e sociais que marginalizam parte das populações vulneráveis existentes nesses territórios.

Sendo assim, o conceito de território necessita ser pensado para além dos dualismos, sociedade-natureza, como tem sido tratado pela ciência moderna. Porto-Gonçalves (2012), Santos (2018) entre outros, têm defendido e necessidade de abandonar um dos pilares do pensamento eurocêntrico que é a separação entre sociedade e natureza e repensá-la em novas perspectivas.

Diz Gonçalves (2001, p. 16)

Estamos, desse modo, diante de um modelo que, além de predador, se mostra impossível de ser generalizado para toda população mundial. Eis a tese sobre a qual nos vemos concitados, cada vez mais a refletir: o modelo civilizatório hoje hegemônico só pode sobreviver se for para poucos!.

A crise ambiental e societária internacional faz com que tenhamos que rever a questão da relação ser humano- natureza, e o campo educacional e curricular devem pautar também está discussão, visto que, ainda trazemos enraizada na nossa forma de pensar, as visões do pensamento eurocêntrico que segundo Santos (2010, p. 31) “O pensamento moderno é um pensamento abissal” dividindo o mundo entre o humano e o sub-humano ou não humano”. Afirma, o pesquisador que “A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna” (p. 39).

As epistemologias do Norte, como denomina Santos (2019, p. 17) se confrontam com o que ele denomina epistemologias do Sul:

[...] referem-se à produção e à validação de conhecimento ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causada pelo capitalismo e pelo patriarcado. Trata-se de um Sul epistemológico, não geográfico, composto por muitos suís epistemológicos, que têm em comum o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado.

As cosmovisões e filosofias africanas, orientais, dos povos indígenas e das populações tradicionais das múltiplas Amazôniaas, caracterizadas como epistemologias do Sul, compreendem que há uma inter-relação dos seres humanos com a natureza e que não estão dela separados; entendem a natureza como um ser vivo. É um debate que precisa ocorrer nas discussões curriculares e que deve ser pautado pelo diálogo intercultural.

Deste modo, como aponta Santos (2018, p.108), “Nunca seremos capazes de avaliar a pluralidade e a diversidade do mundo a partir de uma posição monocultural, a partir de uma concepção que assume e reivindica o monopólio do rigor científico”.

Com estas reflexões, podemos afirmar que as múltiplas Amazôniaas precisam ser pensadas e analisadas com toda sua diversidade e singularidades construídas com a presença de múltiplos e diferenciados sujeitos e coletivos sociais.

No campo educacional, a região apresenta os maiores índices de analfabetismo do país, os quais estão diretamente relacionados às dificuldades de acesso à escola. O modelo educacional desenvolvido apresenta pouca ou nenhuma relação com a cultura de seus habitantes historicamente ligados ao extrativismo florestal, a agricultura e as atividades pesqueiras.

### **3. O Currículo mexe com Identidades: implicações e paradoxos sociais, educacionais e econômicos nas múltiplas Amazôniaas**

A proposta de implementação da BNCC e da BNCF é motivo de preocupação para o coletivo de professoras/es das Amazôniaas brasileiras, o qual, envolvido com o currículo, vem lutando pela construção de propostas

curriculares sintonizadas com as múltiplas diversidades e complexidades que configurem o universo educacional amazônico. A imposição das reformas representa um retrocesso aos avanços conquistados nas últimas décadas, no campo progressista, de re-conhecimento da pluralidade de conhecimentos e dos processos de formação de professoras/es, com implicações que incidem na produção das identidades e no lugar dos amazônidas na sociedade local, regional e nacional.

As produções curriculares hegemônicas têm se apresentado como território hostil às culturas dos povos das múltiplas amazônias. Esses sujeitos, por muito tempo, foram subjugados e desumanizados pela implementação de currículos monoculturais e monolíngüísticos que negaram e continuam negando suas identidades, pertencimentos, saberes, línguas e formas de existências. Foram vítimas do que Santos (2018) denomina de epistemicídio cultural ao terem exterminadas suas formas de saber e subordinadas suas formas de conhecer, sendo transformados nos Outros da nação brasileira.

A cultura hegemônica nacional, ainda ancorada nas três formas de dominação moderna (SANTOS, 2018), o colonialismo, o patriarcado e o capitalismo<sup>10</sup>, que tem por tradição negado o direito à diferença e à existência de outras maneiras de estar no mundo foi e é responsável pelas muitas formas de opressão, dominação e exclusão social, despojando e subjugando as culturas dos povos amazônicos, pelos seus contornos de dominação e colonialismo.

Isto posto, cabe destacar que as reformas que vêm sendo implementadas, embora apresentem um discurso sedutor à sociedade de modo geral, em uma análise mais criteriosa e crítica, negam as diferenças e terminam por fortalecer as velhas práticas de colonialidades identitárias<sup>11</sup> e

---

<sup>10</sup> Conforme mencionado por Engels e Marx no Manifesto do Partido Comunista, a burguesia procura construir o mundo a sua imagem e semelhança e não permite que modelos alternativos de desenvolvimento e sociedade possam pôr em risco seus projetos (1999).

<sup>11</sup>O conceito de colonialidade, proposto por Quijano (2005), revela a manutenção das relações coloniais e dos processos de dominação /exploração da modernidade eurocêntrica, que permanecem nos países que foram colonizados pelos europeus, mesmo após suas pretensas libertações do jugo colonizador. O conceito nos permite analisar as continuidades das formas de dominação coloniais.

culturais que padronizam o conhecimento, a formação de professores e visam padronizar também as identidades.

Por que e como afetam as identidades, padronizando-as? Sabemos que as proposições contidas na BNCC e BNCF, fazem parte do receituário neoliberal e das agendas da Nova Direita<sup>12</sup> no mundo (APPLE, 2001). Estas proposições vêm exercendo forte influência e empurrando as políticas educativas e sociais para perspectivas conservadoras, pós anos de 1990.

Embora a BNCC e BNCF mencionem de alguma forma a diversidade, o direito à diferença não é garantido, visto que as agendas conservadoras<sup>13</sup> e populistas religiosas autoritárias<sup>14</sup> são conduzidas na contramão da afirmação do direito à pluralidade e à diversidade. Elas promoverão muito mais a desigualdade social, inferiorizando aqueles que a reivindicarem.

Os dilemas da questão da diferença e da igualdade e sua difícil aplicabilidade são apontados por Santos em suas obras (2018, p. 116), quando

---

<sup>12</sup> A Nova Direita e sua proposta de restauração conservadora reúne quatro grupos que tem uma agenda comum: os neoliberais, os neoconservadores, os populistas religiosos autoritários e técnicos do Estado (Novo gerencialismo científico). “Os de linhas neoliberais, que se apresentam como modernizadores econômicos e pretendem que a política educativa se centre na economia e voltada ao mercado e a merco-escola; os neoconservadores, que têm como maior preocupação a “restauração cultural”, apoiada na “tradição” interpretada por eles como conhecimento legítimo de uma determinada elite. Um terceiro grupo, formado por populistas religiosos autoritários. E um quarto grupo, composto por técnicos do estado, que não necessariamente concordam com as posições dos grupos anteriormente apontados” (CAMARGO, 2015, p. 569)

<sup>13</sup> De acordo com Apple (2001, p. 7) “os neoconservadores encontram-se profundamente comprometidos em estabelecer mecanismos restritos de controle sobre o conhecimento, moral e valores através do currículo a nível nacional ou estadual ou através do sistema de testes (aliás, muito redutor) impostos pelo estado. Esta problemática não só se baseia numa forte falta de confiança nos professores, como também nos administradores escolares a nível local. Acreditam que só estabelecendo um forte controlo a nível central é que os conteúdos e os valores do ‘conhecimento oficial’ ocuparão o seu devido lugar no currículo. Juntamente com esta questão surge também um compromisso perante um currículo supostamente mais rigoroso, baseado naquilo que acreditam ser os “estandares elevados”. Desta forma, a própria escolarização deve ser mais competitiva com os estudantes a serem re-estratificados através daquilo que é visto como conhecimento e testes de desempenho “neutros”. Em essência, tudo isto comprova ser o regresso aos princípios do Darwinismo Social na educação. Criou, ainda, uma situação, na qual “the tail of the test wags the dog of the teacher”.

<sup>14</sup> Para Apple, (2001, p.7-8) “Os populistas religiosos autoritários encontram-se extremamente preocupados com a relação entre as escolas, o corpo e sexualidade. Encontram-se preocupados com a relação entre a escolarização e aquilo que entendem ser a família tradicional. Para eles, a família tradicional é uma dádiva de Deus, uma vez que existem relações de género e de idade. Deus colocou o Homem em posições dominantes de autoridade e determinou que autoridade religiosa se deve sobrepor à política pública. Nos Estados Unidos da América isto conduziu àquilo que denominamos “campanhas dissimuladas”, nas quais as pessoas conservadoras social e religiosamente escondem as suas crenças religiosas e concorrem às eleições para o conselho escolar a nível local ou estadual numa plataforma de responsabilidade fiscal. Uma vez no poder, tentam purificar o currículo não só de qualquer tipo de elemento relacionado com posições socialmente “liberais”, como também todos os elementos que não possuem uma base bíblica. As suas mobilizações têm sido eficazes, tão eficazes que, na verdade, muitos currículos a nível estadual se tornaram ainda mais conservadores do que eram e muitos professores se tornaram “autocensores” evitando assim conflitos em torno do currículo”

afirma que “*Temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza*”. A ideia de igualdade presente na BNCC, contrariando as afirmações de Santos, sufoca identidades, negando a pluralidade e a diferença. Identidades indígenas, negras, dos trabalhadores do campo e da cidade, questões de gênero, só para citar algumas, serão sufocadas frente à ideia de governança, não apenas dos conhecimentos dos sujeitos e da formação, mas também das suas identidades. Todos serão transformados em apenas mão de obra para um mercado e uma suposta empregabilidade precarizada.

Neste sentido, Lopes et al., (2014, p. 2) alertaram para a questão em carta enviada ao Conselho Nacional de Educação, chamando atenção para o fato de que:

[...] o documento *Base Nacional Comum Curricular* apresenta, naquilo que Italo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Integral da SEB/MEC, denomina ‘estrutura do documento e de seus fundamentos’, uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos conteudinais a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano.

[...] Na BNCC, a tendência proposta para a formação humana é a modelização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração centralizada, ignorando as ‘realidades locais’ suas especificidades, possibilidades e necessidades, buscando produzir identidades serializadas e eliminando as diferenças.

Para esses pesquisadores, a tendência curricular da BNCC será a padronização das identidades e a eliminação da diferença ou do diferente em seus direitos à singularidade, indo na contramão do direito à diversidade conquistado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e dos avanços sociais e políticos e das políticas e conquistas obtidas nos últimos 20 anos no Brasil.



## 4 BNCC e BNC para a formação dos Professores: padronização para o controle político do conhecimento

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>15</sup> e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCF)<sup>16</sup>; assim se manifestam sobre o Currículo para a Educação Básica, ou seja, sobre os conhecimentos que todos os estudantes têm o direito de aprender ao longo desse nível de escolarização:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (...).

(...)Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação”. (Introdução - terceira versão - 2018: p. 7; 8).

“É pressuposto da formação docente o desenvolvimento, pelo licenciando, das Competências Gerais da BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, nos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional, na perspectiva do desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral”. (BNCF, 2019: Art. 2º)

Os extratos retirados dos documentos dão uma visão clara da centralidade do currículo nas políticas educacionais, ajudando-nos a compreender que a definição de conhecimentos a serem aprendidos pelos seres humanos no processo de escolarização não se esgota em si mesma,

---

<sup>15</sup>Versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2018, com a inclusão da etapa do Ensino Médio, atingindo o objetivo de uma Base para toda a Educação Básica brasileira.

<sup>16</sup>Instituída pela Resolução do CNE aprovada na reunião do Conselho Pleno de 07/11/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

não se reduz a uma questão técnica ou epistemológica simplesmente, de “orientações” para a organização de conhecimentos a serem aprendidos por todos os estudantes em cada ano das etapas e modalidades de ensino; mas implica alterações significativas e mais amplas, na própria Educação Básica, que articulam o currículo ao campo da formação de professores, da gestão e avaliação educacional, e aos processos de formação de subjetividades individuais e coletivas, alinhadas com o padrão de poder hegemônico na sociedade.

Essas articulações e alterações terminam subsumidas por discursos em defesa da necessidade e importância de definição de uma base curricular comum a todos os estudantes, justificados por critérios de universalidade do conhecimento, os quais afirmam que a superação das desigualdades sociais e dos processos que marginalizam grupos em função de raça, gênero, classe, etnia, território, etc., requer o acesso de todos os estudantes a conhecimentos essenciais, sistematicamente elaborados pela humanidade.

Em nosso entendimento, os discursos de defesa da BNCC e BNCF, independentemente de pautarem-se por referências legais, sociais, culturais, epistêmicas, ou educacionais, explícita ou implicitamente, direta ou em última instância, terminam por escamotear o papel de Currículo Nacional que esses documentos assumem, relativizando o caráter impositivo, discriminatório e excludente que os mesmos desempenham com relação ao **controle político do conhecimento** e suas implicações para a formulação de currículos para os sistemas e redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; transformando-os em instrumentos eficientes de disseminação do ideário neoliberal voltado para a construção da nova sociabilidade do capital financeirizado e de um novo sujeito empreendedor/competitivo/polivalente/resiliente... Exigido por essa nova sociabilidade.

Quando acessamos o processo de construção da BNCC e da BNCF, deparamo-nos com uma seqüência de encaminhamentos similares, seguidos

pela definição de currículos nacionais em qualquer país onde sejam implantados: Inserção na legislação educacional da exigência de definição de uma base curricular comum; instalação de uma comissão de especialistas de todas as áreas de conhecimento, indicados pelo órgão central da educação do país com a função de elaborar uma versão inicial a ser “amplamente debatida” nos estados, municípios, redes de ensino e escolas; solicitação de pareceres de outros especialistas e de proposições da comunidade educacional sobre o documento inicialmente formulado; reformulação da primeira versão do documento “com a incorporação” das propostas advindas do “debate” realizado pela comunidade acadêmica e educacional do país; realização de audiências públicas nas grandes regiões do país pra legitimar a participação da sociedade civil na formulação da base; aprovação da base nacional curricular no Conselho Nacional de Educação e posteriormente, homologação pelo órgão do poder executivo responsável pela Educação no país, no caso do Brasil, pelo Ministério da Educação.

Uma reflexão criteriosa e crítica sobre a seqüência de encaminhamentos explicitada oportuniza a afirmação de que a definição e implantação da BNCC e BNCF configuram mais uma força-tarefa dos grupos com maior poder na sociedade para padronizar e homogeneizar o currículo da Educação Básica no Brasil, que se efetiva por meio da definição de um Currículo Nacional para avançar no controle político do conhecimento e regulação do trabalho docente, seguindo a submissão aos padrões dos mecanismos internacionais: OCDE, Banco Mundial, UNESCO, ONU; e as orientações do empresariado brasileiro que atua na educação no Brasil.

Neste contexto de mundialização do capital financeirizado, a educação passou a ser utilizada como uma estratégia importante na consolidação desse estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista; exigindo das escolas mais organização em forma de “gestão com qualidade”, para atender à nova demanda do capital: formar um novo trabalhador polivalente para atender às exigências do mercado globalizado. Um sujeito submetido a uma intensa lógica meritocrática articulada a uma proatividade em atualizar-se e aperfeiçoar-se continuamente e, sobretudo,

de envolver-se organicamente com os objetivos da empresa. No entendimento (DARDOTN e LAVAL, apud OLIVEIRA, 2019). Trata-se do homem neoliberal: um homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial, um novo homem necessário à nova sociabilidade do capital financeirizado.

Em outros termos, o dever de se qualificar dentro das expectativas do mercado, e, mais ainda, o de compreender essas expectativas e elaborar um plano, nas condições e recursos próprios, para atendê-las e garantir a própria “empregabilidade”, tornou-se, sob a teoria do capital humano, um “empreendimento” a ser assumido individualmente pelos/as trabalhadores/as. Um dispêndio a mais na agenda do/a portador/a da força de trabalho, mas que não deve ser visto como “custo” e, sim, como “investimento” (ANTUNES e PINTO, 2017 apud OLIVEIRA 2019, p. 164).

Sob essa perspectiva, portanto, as reformas são efetivadas no sistema educacional – no currículo, na formação de professores, na gestão e avaliação – com vistas a qualificar melhor os estudantes para enfrentarem um mundo mais competitivo, em condições de empregabilidade, afinados com o mercado, assumindo-se como consumidores ao invés de cidadãos, pessoas que não se veem como sujeitos de direitos e que aceitam as condições desiguais e desumanas que o capitalismo impõe para a maioria dos seres humanos.

Temos, portanto, criada no entendimento de Evangelista e Triches (2012), uma racionalização que coloca na educação, ou na falta dela, a responsabilidade pelas mazelas sociais, onde as escolas passam a ser responsáveis pela qualidade da educação, por meio do trabalho dos/as gestores/as e dos/as professores/as, que devem buscar os melhores resultados, que serão medidos através da avaliação de desempenho dos alunos.

Caso as escolas, os gestores/as e os professores/as não cumpram esse papel, passam a ser criticados e responsabilizados pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos; pelos baixos índices obtidos nos exames nacionais, justamente por não ensinarem as “aprendizagens essenciais” e não desenvolverem nos estudantes as competências e habilidades estabelecidas pelo Currículo Nacional, no caso pela BNCC,

vinculadas às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional e na flexibilização da produção.

Segundo Mancebo (2017), um conceito específico de qualidade, termina por nortear boa parte das políticas e práticas no setor educacional, na educação superior como também na educação básica, fazendo com que a qualidade na educação seja associada à produtividade, ao desempenho, ao mérito – das redes de ensino, das escolas, dos professores e dos estudantes nos sistemas de avaliação unificados nacional e internacionalmente –; à racionalização, ao gerencialismo, passando a ser entendida como cumprir metas baseadas na eficácia dos resultados com o mínimo de recursos possível.

Assim, o paradigma da gestão corporativa, impulsionado pela mundialização da economia e do acesso à informação, visando atender às crescentes demandas de produtos e serviços de um mercado cada vez mais exigente em todos os sentidos, tem sido aplicado no setor público e vai invadindo as redes de ensino e as escolas, servindo de referência para o alcance da qualidade da educação pública, que passa a exigir monitoramento, controle, e aplicação eficiente de recursos; adequação a padrões pré-definidos pelo mercado consumidor; e postura gerencial capaz de articular a participação de novos protagonistas no processo educativo: instituições políticas, administrativas, associações, empresas e sociedade civil, redes sociais e a comunidade em geral, sendo orientada pelo marketing e pela competição.

Arroyo (2017), esclarece que o referente desta dinâmica de gestão tem sido relacionar a qualidade da educação escolar à avaliação nacional-internacional, aos índices de desenvolvimento globalizado das nações, rompendo as fronteiras nacionais, locais, escolares. A qualidade de ambas amarra-se como processos inerentes à globalização dos padrões de trabalho, de mercantilização da sua qualificação. Isso significa dizer que elevar a avaliação à condição de política nacional, internacional globalizada, redesenha os parâmetros de qualidade da educação porque redesenha a qualidade do trabalho, de sua produtividade; de segregação e negação de sujeitos, individuais e coletivos.

As novas exigências de avaliar a qualidade da educação escolar são exigências da globalização da nova base científico-tecnológica incorporada no processo produtivo, na exigência de aumento da produtividade do trabalhador, de sua segregação diante da diminuição dos postos de trabalho... Avaliar a educação da criança, do adolescente jovem-adulto é uma exigência de sua condição de trabalhador, é avaliar o lugar social, racial, sexual que lhe cabe em tempos de diminuição de postos de trabalho, de aumento das exigências de produtividade-qualidade do trabalho. Avaliar a educação é pré-avaliar quem será a vítima de segregação-produção de milhões de trabalhadores como exército de reserva (ARROYO, 2017, p.12).

Fecha-se, assim, o circuito que envolve o currículo nacional – Base Nacional Comum Curricular – e a padronização para o controle do conhecimento com suas repercussões na formação de subjetividades e na definição do lugar que os sujeitos vão ocupar no mercado de trabalho face ao seu desempenho.

Esse processo inicia com a indicação do grupo de especialistas das áreas de conhecimento para selecionar o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais”, explicitadas esquematicamente e sequencialmente ao longo do documento da BNCC na forma de: competências e habilidades, componentes curriculares, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, unidades temáticas e objetos de conhecimento; apresentados e justificados tecnicamente como padrão, como universal, como um comum nacional que deve ser aprendido por todos os estudantes de todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Conforme refletimos anteriormente neste artigo, a BNCC não despreza as referências contextuais de currículo, que abordam questões culturais e sociais locais, que tratam dos diversos contextos e territórios que os sujeitos ocupam, envolvendo os distintos modos de vida, de trabalho, os saberes e práticas tradicionais, as relações de raça, etnia, de gênero, sexualidade... Que constitui as Diversidades; ela apenas enquadra toda a riqueza da heterogeneidade que nos constitui enquanto seres humanos,

nossas distintas territorialidades e produções existenciais em um percentual específico e inferior, de 40%, para sua presença no currículo nacional, levando a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED a afirmar que:

Mesmo que estas diferenças estejam presentes nas construções curriculares locais, o poder hegemônico do comum, do nacional, do universal, estabelecido e constantemente reforçado por políticas de avaliações, distribuição de materiais didáticos e formação de professores, tenderá a promover hierarquização entre conhecimentos, dando legitimidade àquilo que é de todos fazendo silenciar e desaparecer o que é local e sugerido como parte diversificada. (...) Além disso, esse “de todos”, será sempre algo particular de determinado grupo que é apresentado como universalmente válido, e não algo efetivamente comum (ANPED, 2015, p. 14).

A definição do currículo nacional – BNCC – incide nos processos de gestão, de formação de educadores e de avaliação educacionais; com o objetivo de limitar as possibilidades de subjetivação num processo de referência única, utilizando os conhecimentos universais para produzir identidades individuais e coletivas alinhadas ao novo perfil de sujeito/trabalhador/consumidor requerido pelo mercado, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo; e fundamentalmente de classificar e ranquear os indivíduos segundo sua performance, sua produtividade, seu escore nos exames nacionais e internacionais, justificando por meio do Mérito individual e da Resiliência o lugar e a condição dos sujeitos no mercado de trabalho e no mundo em que ele vive, a segregação ou não nos espaços produtivos e de convivência social.

Importante esclarecer que as competências assumem papel de destaque na BNCC, associando os conhecimentos a conceitos, procedimentos, valores e atitudes, numa intenção explícita de valorizar não somente a dimensão cognitiva dos estudantes, como também as dimensões socioemocionais, como um requisito para a educação integral, as quais estariam ligadas à capacidade de enfrentar dificuldades, resolver problemas, trabalhar em equipe, argumentar, defender seu ponto de vista, respeitar o

outro e o meio ambiente, superar os conflitos... Na perspectiva da Resiliência, entendida como a capacidade do indivíduo encontrar soluções estratégicas para enfrentar e superar as adversidades.

No caso dos estudantes que provêm de um ambiente socioeconômico desfavorável, a aquisição das competências socioemocionais definidas pela BNCC poderia ajudá-los a alcançar altos desempenhos do ponto de vista dos padrões internacionais, fortalecendo a Equidade Educacional, e preparando os jovens para enfrentar as incertezas do mercado de trabalho e para suportar as frustrações de uma vida onde eles só valem o que consumirem (GRABOWSKI, 2019).

Trata-se de um eficiente mecanismo de formação de jovens, voltada ao mundo empresarial e financeiro, apoiada numa formação para o mercado de trabalho que ressignifica o que denomina “competências” e “habilidades” presentes em comportamentos e subjetividades relacionadas com os princípios de liderança, competitividade, empreendedorismo, privatização, desregulamentação, flexibilização etc.; pautando-se nos aportes de uma educação genericamente ampla, flexível e pragmática, voltada à resolução de problemas e ao desenvolvimento da capacidade para aprender novos processos.

[o novo sujeito] deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista de si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o EU a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. [...] a economia torna-se uma disciplina pessoal. Foi Margareth Thatcher que deu a formulação mais clara dessa racionalidade: “A economia é o método. O objetivo é mudar a alma” (DARDOT e LAVAL apud OLIVEIRA, 2019, p. 165).

Essas alterações todas no currículo, gestão, formação de professores e avaliação são de grande interesse: **De grandes grupos editoriais envolvidos com a produção dos livros didáticos no Brasil** - Editora Moderna,



Editoras Ática e Scipione, Editoras Saraiva e Atual, Editora Positivo... **De fundações, institutos e consultorias educacionais** - Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM, Itaú BBA... **De organizações prestadoras de serviços pedagógicos** - Centro de Estudos, Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); Comunidade Educativa Cedac e Laboratório de Educação - todas financiadas por **grandes bancos e grupos econômicos** - Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, Votorantim e Carioca Engenharia.

Parte significativa dessas fundações, institutos e organizações integra o Movimento Todos pela Educação e o Movimento pela Base Nacional Comum, são organizações que se dizem muito preocupadas com a melhoria da qualidade e a equidade da Educação Básica no País, e que, juntamente com alguns representantes de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento, de Universidades públicas, juntamente com o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) tem protagonizado no país a construção da BNCC e da BNCF, em meio a outras ações com as escolas das redes municipais e estaduais, incluindo: estratégias de formação dos diretores das redes públicas de ensino, políticas editoriais centradas na produção de livros didáticos, discussões sobre novas metodologias e formas de ensino... Em diversos estados do Brasil.

Oliveira (2019) tem refletido em seus estudos sobre esse novo papel que o empresariado tem desempenhado no âmbito da educação em geral e na educação pública especificamente no Brasil, num contexto de acelerado processo de neoliberalização, uma vez que, com todas as dificuldades existentes, a educação pública desde sua institucionalização historicamente foi assumida pelo Estado brasileiro, via sociedade política. Ele aponta duas grandes estratégias de referência, que denomina de: “empresariamento do fundo público” e a “publicização da cultura empresarial”, considerando-as como uma exitosa iniciativa organicamente concebida

pela ofensiva empresarial hegemonizada pelo capital financeiro em âmbito mundial, direcionada à construção coercitiva do consenso sobre a nova sociabilidade do capital.

Os grupos empresariais têm realizado um movimento de aproximação com o Estado em seus diferentes níveis, concentrando forças tanto em intervenções diretas nas políticas públicas de educação junto ao governo federal e ao MEC, quanto em ações focais e locais, ligadas às secretarias estaduais e municipais de educação. Esse movimento tem resultado numa nova e eficiente acumulação do capital através do acesso direto ao fundo público, sendo denominado por Oliveira (2019), de “empresariamento do fundo público”, significando a presença do empresariado no campo da educação pública no Brasil, no contexto de uma acumulação hegemonizada pela financeirização.

Concomitantemente, os grandes grupos privados também utilizam como estratégia de aproximação com o campo da Educação, a implementação dos princípios da racionalidade científica vinculada ao capital financeiro com vistas à implantação de uma sociabilidade de cunho neoliberal: um processo que dissemina o ideário empresarial no funcionamento individual das escolas públicas e impacta singularmente as políticas públicas de educação e o conjunto do sistema público escolar brasileiro, legitimando o individualismo como valor moral radical articulado a uma intensa, mas pouco orgânica “participação”, consubstanciada numa democracia formal, na medida em que trabalha, superficial e despolitizadamente, as contribuições da sociedade civil, através de seus múltiplos atores. Processo este que segundo Oliveira (2019), resulta numa eficiente “publicização da cultura empresarial”.

De fato, as duas estratégias combinam-se e revelam que através das parcerias público-privadas, o empresariado aproxima-se e se articula com o Ministério da Educação e com as secretarias municipais e estaduais de educação para o acesso e uso do fundo público, e, neste processo, materializa os princípios de referência neoliberal na educação, impactando e influenciando distintas dimensões do processo da escolarização pública:

suas escolas, os professores/as das redes de ensino, e, fundamentalmente, crianças, jovens e adultos das classes menos favorecidas; tornando-os submissos às necessidades do mercado de trabalho, por meio da legitimação que conferem ao universo empresarial financeiro e ao ideário privatista.

## **5. Considerações Finais**

O artigo realizou uma discussão sobre como a BNCC e a BNCF configuram-se como mecanismos de padronização para o controle dos conhecimentos, das identidades e das territorialidades dos estudantes, da atuação dos professores e professoras, da ação das escolas e dos cursos de formação de professores no Brasil, objetivando fornecer referências para o enfrentamento a esse processo nos distintos espaços de atuação em que nos inserimos. Ao longo do texto contextualizamos o debate sobre a implantação da BNCC e da BNCF, apontando os riscos que a proposta traz para as conquistas democráticas dos últimos anos, no campo educacional brasileiro e com relação à pluralidade de conhecimentos, culturas e identidades.

Em nosso entendimento, as reformas educacionais em curso – incluindo a BNCC e a BNCF – seguem o receituário neoliberal que visa retirar do Estado a responsabilidade pela oferta da educação, repassando-a aos indivíduos, utilizando-se da “pedagogia das competências” para formar sujeitos trabalhadores polivalentes para atender às exigências do mercado globalizado, ocupando postos de trabalhos temporários, precarizados e com poucos direitos.

Os principais agentes interessados na implementação da BNCC são justamente os grandes grupos editoriais, fundações, institutos e consultorias educacionais e organizações prestadoras de serviços pedagógicos, financiados por grandes bancos e grupos econômicos, que, por meio da parceria público-privada, têm avançado no empresariamento da educação, com o acesso ao fundo público e ampliado a publicização da cultura empresarial como referência para implantação de uma sociabilidade de cunho neoliberal.

A venda de produtos como livros didáticos e plataformas digitais, consultorias, etc., encontra-se entre as estratégias dos grupos empresariais para acessar o fundo público junto aos governos municipais, estaduais e federal e os principais beneficiários serão exatamente os mentores e apoiadores desta política, os quais, para atingir esse intento, contam com o apoio da mídia e de outros aparelhos ideológicos, mas, precisam convencer não apenas os governantes, como também os professores/as de todo país para que assumam a reforma como algo que seja “bom” para a educação e não façam resistência ao avanço mercadológico sobre a educação e os campos do conhecimento.

Por isso a proposta da BNCC vem acompanhada de reformas curriculares nos cursos de formação de professores/as, a BNCF, para que sejam formados/as para consumir as ideologias do receituário neoliberal, sem críticas e sem identificar que há todo um controle do trabalho docente, com a retirada da autonomia e autoria dos professores e professoras sobre seus trabalhos. Na proposta da BNCF, é retirado o trabalho intelectual dos docentes e estes são transformados em tarefeiros, e com o agravante, serão tutorados pelos sistemas estaduais e municipais de educação.

Há também reformas nas avaliações nacionais, onde apenas uma parte privilegiada de conhecimentos permanecerá sendo incluída nos exames nacionais (e internacionais) para determinar o ranqueamento das escolas e dos sujeitos – estudantes e professores, situação que já acontece no Brasil desde a implantação do SINAES, e que influencia na ação de determinadas escolas, que deixam de ministrar os componentes curriculares que não são cobrados nos exames.

Alertamos que a vinculação direta das avaliações nacionais (e internacionais) aos componentes curriculares unificados da Base pressionará as escolas e os professores e professoras a desprezar os componentes curriculares da Diversidade, correspondentes aos 40% da Base, centrando o foco nos 60% que serão cobrados nas avaliações nacionais.

Por todas essas razões, compreendemos que é necessário mobilizarmos-nos para que a BNCC e a BNCF não se efetivem como currículo

padrão, genérico, unificado, homogêneo, capaz de impedir às novas gerações a possibilidade de re-conhecer suas origens, suas histórias, seus modos de vida, suas singularidades; e de fazer suas próprias escolhas, ter autonomia e não ficar à mercê das determinações do mercado.

Para tanto, é necessário colocarmos-nos em uma perspectiva de transgressão à ideia de padronização que se reveste de currículo, onde os conhecimentos escolares anulam as identidades construídas, tampouco podemos permitir que as escolas aceitem com passividade esse processo, limitando seu trabalho a uma mera preparação dos alunos para as provas advindas do sistema nacional (e internacional) de avaliação.

## Referências

ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2015. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of\\_cio\\_01\\_2015\\_CNE\\_BNCC.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf)>. Acesso em novembro de 2019.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A Fábrica da Educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo, Ed. Cortez, 2017. 117 p

APPLE, Michael W. Reestruturação educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neo-conservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p. 5-53, jan/junho 2001.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire 2003.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: artes Médicas, 1995.

ARROYO, Miguel G. O direito à formação humana como referente da avaliação. *In*: SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p-11.30. cap. 2.

ARROYO, Miguel. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

ÁVILA, Thiago A. M. de: “**Não é do jeito que eles quer, é do jeito que nós quer: os Krahô e a biodiversidade**”, Dissertação de Mestrado, Departamento de Antropologia, Instituto de Ciências Sociais-ICS. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social –PPGAS da Universidade de Brasília- UNB, 2004. 130 p.

ÁVILA, Thiago Antônio Machado. **Biopirataria e os Wapichana**: análise antropológica do patenteamento de conhecimentos indígenas. Monografia de graduação. Departamento de Antropologia Social da Universidade de Brasília-UNB, 2001.

BALL, Stephen. Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal global. In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa et al., (Orgs). **Diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 21-45.

BAUMAN, Zigmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012

BECKER, Bertha K. Revisão das políticas de ocupação da Amazônia: é possível identificar modelos para projetar cenários? **Parcerias estratégicas**. n. 12, 2001. p 135-159

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Curricular para a Formação de Professores**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

CAMARGO. L.M. Mitos e ideologia na educação. In: IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo: Contexto, Aprendizagem e Conhecimento, 2015, São Paulo. **Anais**. 2015.p. 567-574

COSTA, Maria da Conceição dos Santos et al. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação de Professores no Brasil**: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 6, n.10, p. 91-120, jan./jun. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

D'INCÃO, Maria Angela; SILVEIRA, Isolda Maciel (orgs). **A Amazônia e a crise da modernização**. Belém: Museu Emílio Goeldi, 1994.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o super professor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p.185-198, 2012.

GRABOWSKI, Gabriel. **Quais são os interesses das fundações e institutos empresariais com a BNCC e o “novo” ensino médio?**. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2019/09/quais-são-os-interesses-das-fundacoes-e-institutos-em-presariais-com-a-bncc-e-o-novo-ensino-medio/>>. Acesso em: 28 de Janeiro de 2019.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. A reinvenção dos territórios na América Latina/Abya Yala. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tempo. Universitá Autónoma de México- UNAM. Instituto de Investigaciones sociales, 2012. Disponível em: <[http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/biogeografia\\_saude\\_publica/aulas%202014/2-carlos%20walter.pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/biogeografia_saude_publica/aulas%202014/2-carlos%20walter.pdf)>. Acesso em: 10 de setembro de 2019.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina**. Clacso, 2003. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacionvirtual/20100724072446/17porto.pdf>>. Acesso: em julho de 2019.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônia**. São Paulo: Contexto, 2001.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização**: Do Fim dos Territórios à multi-territorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. *In*: SANTOS, M. et al . **Território, territórios**: ensaios sobre ordenamento territorial. Lamparina Editora, Rio de Janeiro, RJ, 2011. p. 43-71. Cap. 3

KUENZER, Acácia. A formação de trabalhadores no espaço de trabalho. **Trabalho Necessário**, vol. 14, n. 25, p. 37-52, 2016.

LÉNA, Philippe; OLIVEIRA, Adélia Engrácia de (Org.). **Amazônia**: a fronteira agrícola 20 anos depois. CEJUP: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1992.

LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil**: Por uma Antropologia da territorialidade. Anuário Antropológico. 2002. Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario\\_antropologico/Separatas%202002-2003/2002-2003\\_paullittle.pdf](http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas%202002-2003/2002-2003_paullittle.pdf)>. Acesso em setembro de 2019.

LITTLE, Paul E. Espaço, memória e migração: por uma teoria da reterritorialização. **Textos de história**, v.2, n.4, p.5-25, 1994.

LOPES, Alice Casimiro et al. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Carta ANPED a Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular do CNE**. 2015. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of\\_cio\\_01\\_2015\\_CNE\\_BNCC.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf)>. Acesso em novembro de 2019.

MALDI, Denise. A questão da territorialidade na etnologia brasileira. **Revista Sociedade e Cultura**, v.1, n. 1, p 1-17, 1998.

MANCEBO, D. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017.

MATHIAS, Fernando. As encruzilhadas das modernidades: da luta dos povos indígenas no Brasil ao destino da CDB. In: MATHIAS, Fernando, Novion (orgs.). **As encruzilhadas das modernidades**: debates sobre Biodiversidade, Tecnociência e Cultura. São Paulo, Instituto Socioambiental, 2006. p. 13-18.

MARTINEZ-ALIER, Joan. **O ecologismo dos pobres**. São Paulo: Contexto, 2007

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomáz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998.



OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de. O Grupo Lemann e o novo papel dos aparelhos privados de hegemonia no campo da educação no Brasil. In: **Revista Trabalho, Política e Sociedade (On-Line)** / Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. IV, nº 07. Nova Iguaçu (RJ): GTPS/UFRRJ, 2019. P.159-170. Disponível em: [http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/issue/view/107/07\\_Comp](http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/issue/view/107/07_Comp). Acesso em 02 de Janeiro de 2020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônia**. São Paulo: Contexto, 2001.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina**. Clacso, 2003. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100724072446/17porto.pdf>>. Acesso: 15 de julho de 2019.

QUIJANO, Aníbal . **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

RIFKIN, Jeremy. **O Século da Biotecnologia: a valorização dos genes e a reconstrução do mundo**. São Paulo: MAKRON Books, 1999.

SANTOS, Boaventura dos Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura dos Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão (aulas 2011-2016)**. São Paulo. Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Cortes, 2010.p. 31-83. Cap 1.

SANTOS. Laymert Garcia dos. A encruzilhada ambiental brasileira. In: **Amazônia e a crise da modernização**. (orgs). D`INCÃO, Maria Ângela e SILVEIRA, Isolda Maciel. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1994. p 135-154. Cap.4.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Tomáz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In: **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais.* SILVA, Tomáz Tadeu da( org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p-73-102. Cap. 2.

SILVA, Tomáz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados.in: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.p-190-207. Cap.9.

SIMÃO, Andréa Aparecida. Formação do trabalhador: aporte da pedagogia das competências. Reunião Científica Regional da ANPED. **Anais**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 2016.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

## Sobre os autores e organizadores

### **Antonio Marcos da Conceição Uchoa**

Doutorando em Educação pela UFPE, Mestre em Educação Profissional pelo IFRN (2015), especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA (2011), e possui graduação em Pedagogia com habilitação em Educação de Adultos pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB (2006). Atualmente é Pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, atua como Auxiliar para assuntos relativos ao Proeja FIC da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do IF Sertão-PE. É membro do Comitê Editorial da Editora FI, na Série: Diálogos Transdisciplinares em Educação e é membro do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco e do Fórum Regional de EJA do Sertão do São Francisco. E-mail: antonio.uchoa@ifsertao-pe.edu.br

### **Arthane Menezes Figueiredo**

Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestre em Desenvolvimento Regional, pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Pedagoga pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). É Professora Adjunta III/DE da Universidade Federal do Amapá, atuando no curso de Pedagogia, na Especialização em Políticas Educacionais e no Programa de Pós Graduação em Educação da UNIFAP, neste atua como docente permanente do Mestrado em Educação. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais (GEMTE) vinculado ao CNPq, é pesquisadora do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD/Amazônia), o qual integra as instituições UNIFAP, Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Estadual de Roraima (UERR). Participa do Núcleo de Estudos em Currículos e Processos Formativos de Educadores e Educadoras nas Amazônias, é membro da Rede de Estudos em Educação Superior Universitárias, da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). É coordenadora do Curso de Pedagogia da UNIFAP/Campus Marco Zero. E-mail: arthane@gmail.com.

### **Átila de Menezes Lima**

Professor Adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia PROPGEO da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Mestre e graduando em Geografia (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Foi Professor substituto da Universidade Estadual

do Ceará. Teve experiência de um ano como professor do Instituto de Formação e Educação Teológica - IFETE (FACEDI). Também teve experiência como professor na rede Estadual de ensino, lecionando na Escola de Ensino Fundamental e Médio Estado do Pará e na Escola Estadual Jenny Gomes. Desenvolve estudos no campo da Geografia Humana com ênfase na Geografia Histórica, História do Pensamento geográfico, Geografia do trabalho, Epistemologia, Geografia Política, Geografia urbana e Ensino da Geografia. Para além da Geografia, vem ampliando a leitura do ser social a partir da ontologia do ser social e estudos sobre o método ontogenético e sistemático-abstrato.

### **Celi Nelza Zulke Taffarel**

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (1976), especialização em Ciências do Esporte pela Universidade Federal de Pernambuco (1980), mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1982), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993) e Pós-Doutorado na Universidade de Oldenburg, Alemanha, (1999). Atualmente é professora titular da Universidade Federal da Bahia, ex-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE (Gestões 1987-1989 e 1989-1991). Ex-secretária Geral do ANDES-SN (Gestão 2002-2004). Ex-diretora da Faculdade de Educação da UFBA (Gestão 2008-2012). Pesquisadora de Produtividade do CNPq. Tem experiência na área de Ciências do Esporte, e Ciência da Educação, com atuação nas problemáticas significativas, a saber: formação de professores, produção do conhecimento científico, políticas públicas e trabalho pedagógico. A ênfase na Educação Física e Esporte é atuando principalmente nas seguintes áreas: Ciências da Saúde com ênfase nas bases e fundamentos da Educação Física e Esporte e, nas Áreas de Ciências Humanas com ênfase nos temas Trabalho Pedagógicas, Formação de Professores, Produção do Conhecimento, Políticas Públicas de Educação e da Educação Física, Ciência do Esporte. A ênfase na Educação é com Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação.

### **Cleide Carvalho Matos**

Doutora em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA, 2016). É Professora Adjunto II da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó, Breves, exercendo a docência no curso de Pedagogia. Tem experiência nos seguintes temas: formação de professores, didática, currículo e educação do campo. É pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo (NEPEC).

### **Eliana da Silva Felipe**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1992), mestrado em Informática Educativa pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2009). Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Faculdade de

Educação. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas de formação inicial e continuada de professores, teorias e práticas pedagógicas, docência na educação básica, com ênfase nos anos iniciais.

### **Erika Suruagy Assis de Figueiredo**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de Pernambuco (2003), Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2008) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2013). Atualmente é professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco, ministrando as disciplinas de Educação Física e Políticas Públicas, Metodologia do Ensino da Educação Física no Ensino Médio, e Educação Física e Epistemologia; pesquisadora da rede LEPEL - Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, coordenadora do grupo em Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: política pública, movimentos sociais, educação, formação de professores e universidade.

### **Ivânia Paula Freitas de Souza Sena**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, Especialização em Gestão Pública Contemporânea também pela Universidade do Estado da Bahia. É Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia-Campus VII- Senhor do Bonfim. Coordenou o Curso de Especialização em Educação do Campo e do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Territorial do DEDC-VII e o subprojeto; Repensando a organização do trabalho pedagógico nas escolas do Campo multisseriadas do Programa de Iniciação `Docência (PIBID/UNEB/CAPES): Tem experiência na área de Educação Escolar e não escolar, na militância em Ong's e Movimentos Sociais. Atua principalmente nos seguintes temas: Estágio e prática docente, Educação do Campo, Educação Contextualizada no Semiárido, Gestão Educacional, Educação de Jovens e Adultos, Práticas Pedagógicas contextualizadas; Mobilização Social; Educação e Desenvolvimento territorial.

### **Kátia Curado Silva**

Possui graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2008). É professora associada - Dedicção Exclusiva da Universidade de Brasília - UnB, lotada no Departamento de Administração e Planejamento - PAD da Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Desenvolve e orienta pesquisas na área de Formação de Professores. Coordena o grupo de pesquisa GEPFAPE - Grupo de Pesquisa

sobre Formação e Atuação de Professores /Pedagogos. Possui pós-doutorado na Universidade de Campinas/Faculdade de Educação sob a supervisão do professor Dr. Luiz Carlos de Freitas. Pesquisadora Produtividade do CNPq.

### **Leila Maria Camargo**

Professora da Universidade Estadual de Roraima-UERR e da Rede Pública do Ensino do Estado. Doutora em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016). Pós-doutoranda junto à UFPA (2019-2020). Coordena o do Grupo de Pesquisa: Educação, Interculturalidade e Emancipação Humana (GEEINEH), vinculado ao CNPq. É pesquisadora do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD/Amazônia), o qual integra as instituições UNIFAP, Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Estadual de Roraima. Participa do Núcleo de Estudos em Currículos e Processos Formativos de Educadores e Educadoras nas Amazonas, é membro da Rede de Estudos em Educação Superior Universitatis. Participa do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). Email: apolium522@hotmail.com.

### **Maria Elizabeth Souza Gonçalves**

Professora do quadro efetivo da Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade do Estado da Bahia (1992), especialização em Gestão Educacional (2003), mestrado em Ciências da Educação (2008) pela Universidade Internacional em Lisboa, mestrado em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental (2018) pela Universidade do Estado da Bahia (2018), doutoranda em Epistemologia e História da Ciência. Experiência profissional e produção acadêmica com ênfase nas áreas de Educação do Campo, Gestão Educacional, Ecologia Humana; Epistemologias do Sul.

### **Manuelle Espíndola dos Reis**

Mestra em Gestão Pública pela Universidade Federal do Pará (UFPA/NAEA) (2016), Licenciada Plena em Pedagogia e letras pela Universidade Federal do Pará (2008). Tem experiências nas áreas de currículo, educação ambiental, educação do campo, saberes culturais e relações identitárias. Trabalhou nas escolas rurais multisseriadas, desenvolvendo acompanhamento pedagógico, promovendo formação continuada (Breves). Desenvolveu atividades com vínculo empregatício no processo de discussão com as comunidades para iniciar a estrutura física e metodológica da "Casa familiar Rural" (Breves). Coordenou o Programa PROJOVEM- Campo Saberes da Terra no Município de Breves que realiza ações com jovens agricultores de 15 a 29 anos trabalhou como professora no Plano Nacional de Formação - PARFOR pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFPA) e Universidade Federal do Pará (UFPA). Atuei como professora substituta na Universidade Federal do Pará (UFPA) (2017-2019). Atualmente é Professora Técnica Pedagógica Educacional na Secretaria Municipal de Educação e professora da educação infantil no município de Breves-PA.

### **Natamias Lopes de Lima**

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, PPGED/UFPA. É professor do Magistério Superior na UFPA lotado no Campus Universitário do Marajó - Breves/PA, onde exerce a função de Vice-Diretor da Faculdade de Educação Ciências Humanas (FECH). Professor da Universidade Federal do Pará.

### **Raimunda Kelly Silva Gomes**

Doutora em educação, pela universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Educação Ambiental. Atualmente é docente da Universidade do Estado do Amapá, curso de licenciatura em Pedagogia onde vem desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão universitária, como líder do grupo de integração socioambiental e educacional (GISAE) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Além disso, orienta iniciação científica e mestrado, com estudos voltados as questões socioambientais e educacionais no Estado do Amapá.

### **Salomão Mufarrej Hage**

Doutorado Sanduíche pela Universidade de Wisconsin-Madison (1999) e doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). É professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. É bolsista produtividade do CNPq. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), Integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo e Coordena a Escola de Conselhos Pará: Núcleo de Formação Continuada de Conselheiros Tutelares e de Direitos da Amazônia Paraense. É membro da Rede Universitas e pesquisador do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD/Amazônia), o qual integra as instituições UNIFAP, Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Estadual de Roraima (UERR). Participa do Núcleo de Estudos em Currículos e Processos Formativos de Educadores e Educadoras nas Amazônias, é membro da Rede de Estudos em Educação Superior Universitas, da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). E-mail: salomao\_hage@yahoo.com.br.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



**[www.editorafi.org](http://www.editorafi.org)**  
**[contato@editorafi.org](mailto:contato@editorafi.org)**