

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR
CAMPUS DE SOROCABA
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd-So

Carlos Augusto Amaro de Freitas

**A REPERCUSSÃO DA BNCC NA CIDADE DE SOROCABA/SP À LUZ DAS
TEORIAS PEDAGÓGICAS**

SOROCABA / SP

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR
CAMPUS DE SOROCABA
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd-So

Carlos Augusto Amaro de Freitas

**A REPERCUSSÃO DA BNCC NA CIDADE DE SOROCABA/SP À LUZ DAS
TEORIAS PEDAGÓGICAS**

Texto apresentado à apreciação da banca de defesa como exigência para a titulação de Mestre em Educação do Programa e Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEd-So) da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) *Campus Sorocaba*.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins

SOROCABA / SP

2020

Freitas, Carlos Augusto Amaro de

A repercussão da BNCC na cidade de Sorocaba/SP à luz das teorias pedagógicas / Carlos Augusto Amaro de Freitas -- 2020.
126f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Marcos Francisco Martins
Banca Examinadora: Régis Henrique dos Reis Silva, Luciana Cristina Salvatti Coutinho, Marcos de Oliveira Soares
Bibliografia

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Teorias Pedagógicas. 3. Currículo e Educação. I. Freitas, Carlos Augusto Amaro de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Carlos Augusto Amaro de Freitas, realizada em 22/07/2020.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (UFSCar)

Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva (UNICAMP)

Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho (UFSCar)

Prof. Dr. Marcos de Oliveira Soares (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia a toda a família que me acompanha, meus irmãos e irmãs de casa, os amigos e amigas de longa e nova data, aos militantes com os quais compartilho o cotidiano nos últimos 15 anos de minha existência.

Em especial, à minha mãe, *Dona Maria*, trabalhadora e orientadora da vida, e ao meu pai (em memória), *Seu Amaro*, que me trouxe a perspectiva de que ser trabalhador e ser feliz é possível e a todos meus irmãos e irmãs, cada um de vocês reside amorosamente em meu ser.

À Alice, Dandara e Marcos, que nos minutos e nas horas dos dias dos últimos dois anos vem preenchendo a existência com esperanças e aprendizados.

E especialmente à companheira, esposa e amiga Amanda Lino que amo profundamente; que seria da vida sem ti?

Gratidão a todos e todas!

Epígrafe

Há muitos que pensam na educação para a classe trabalhadora como uma educação exclusivista. É trabalhador? Então vai ser operário, ele precisa de uma educação técnica, precisa ser instruído, não educado, ele precisa ser adestrado, não polido, intelectualizado! Ora, o trabalhador tem tanta necessidade de cultura quanto aquele que não é trabalhador, aquele que é proprietário dos meios de produção. (Florestan Fernandes)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família por estar sempre me auxiliando pacientemente nesta jornada.

Aos companheiros e companheiras do MST, principalmente César, William Silva e Maria Rodrigues, que abriram as portas de sua casa e de suas experiências de vida.

Aos companheiros, Fernando (Jandira), José Adriano e Rodrigo – Puff (em memória), irmãos de angústias e sonhos.

Um agradecimento especial ao camarada/irmão da vida Ebenézer, suas leituras, suas correções e principalmente o incentivo constante estruturaram toda esta pesquisa.

A todos e todas as pessoas que nos últimos quinze anos fazem parte da minha vida. Em especial, ao meu orientador, Professor Marquinhos, que com toda paciência e dedicação possibilitou ampliar os horizontes e preparar o terreno para esta pesquisa brotar e evoluir ao ponto de incitar outras sementeiras.

Resumo: o presente trabalho foi desenvolvido sob a orientação metodológica da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Pesquisar a educação brasileira em tempos de mudanças que orientam sua prática para a formação de pessoas para o mercado de trabalho sob o viés de uma educação produtivista, alicerces da base nacional comum curricular, foi a proposta da pesquisa, o recorte específico foi o município de Sorocaba/SP. O currículo, em sua historicidade, e a BNCC foram analisados a partir das teorias pedagógicas críticas e não críticas, para melhor compreender as relações por detrás das orientações políticas, econômicas, culturais e sociais que impuseram a construção e homologação da base nacional. Apesar de sua recente existência como política pública para efetivação de um currículo nacionalmente norteador das redes de ensino em estados e municípios brasileiros, empreendemos uma pesquisa de campo para verificar *in loco*, entre os profissionais do espaço escolar de Sorocaba (gestores, coordenadores e professores), responsáveis pelo fazer pedagógico em suas orientações curriculares formais, como a base está moldando a escola em Sorocaba desde sua homologação. Considerando o pouco tempo da aprovação da base, verificou-se ser insípida sua presença nas escolas pesquisadas, inclusive foi observado entre os sujeitos da pesquisa desconhecimento da BNCC como orientadora do currículo. Concluímos que, apesar das mudanças impostas à educação, transformando-a cada vez mais em mercadoria, existem perspectivas e orientações pedagógicas que fazem o enfrentamento e mantêm no horizonte a possibilidade de uma educação transformadora e que possibilite elevar as potencialidades de humanização das pessoas envolvidas no processo educativo, que se mostraram contundentes no processo de formulação da base, denunciando suas reais intenções.

Palavras Chaves: BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Educação. Teorias pedagógicas. Sorocaba/SP. Currículo.

Abstract: the present work was developed under the methodological guidance of bibliographic, documentary and field research. Researching Brazilian education in times of change that guide its practice towards training people for the job market under the bias of a neo-technical education, the foundation of the common national curriculum base, was the research proposal, the specific focus was the municipality of Sorocaba / SP. The curriculum, in its historicity, and the BNCC were analyzed from the critical and non-critical pedagogical theories, to better understand the relationships behind the political, economic, cultural and social orientations that imposed the construction and approval of the national base. Despite its recent existence as a public policy for the implementation of a nationally guiding curriculum for education networks in Brazilian states and municipalities, we undertook a field survey to verify *in loco*, among professionals of the Sorocaba school space (managers, coordinators and teachers) , responsible for teaching in their formal curricular guidelines, as the base has been shaping the school in Sorocaba since its approval. Considering the short time since the base was approved, it was found to be insipid in its presence in the schools surveyed, including the lack of knowledge of BNCC as a curriculum advisor among the research subjects. We conclude that, in spite of the changes imposed on education, transforming it more and more into merchandise, there are perspectives and pedagogical orientations that face and keeps on the horizon the possibility of a transformative education that allows to increase the humanization potential of the people involved in the educational process, which proved to be forceful in the process of formulating the base, denouncing its real intentions.

Keywords: BNCC (National Common Curricular Base). Education. Pedagogical theories. Sorocaba / SP. Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ANDES – Sindicato Nacional dos docentes das instituições de ensino superior

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BNCC – Base nacional comum curricular.

CNE – Conselho nacional da educação

CONARCFE - Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de

CFE - Conselho Federal de Educação

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação

CONAE - Conferência Nacional pela Educação

CECOPES Centros de Convivência do pré-escolar

CEI - Centros de Educação Infantil

DCN'S – Diretrizes curriculares nacionais

ENAMEB - Exame Nacional do Magistério da Educação Básica

EMEIS - Escolas Municipais de Educação Infantil

FUNDEB – Fundo nacional da educação básica

FNE - Fórum Nacional de Educação

HTPC - horas de trabalho pedagógico coletivo

IBGE – Instituto brasileiro de geografia e estatísticas

IPF - Instituto Paulo Freire

LDB – Lei de diretrizes e bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da educação e cultura

NUCEF - Núcleo de Formação do Ensino Fundamental

PEMSO - Pré-escola Municipal de Sorocaba

PIB – Produto interno bruto

PCN'S - Parâmetros Curriculares Nacionais

PMS – Prefeitura municipal de Sorocaba

PNFEM - Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano nacional de educação Educadores

RMS - Região Metropolitana de Sorocaba

SEDU – Secretaria de educação

SeSU - Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação

UNDIME - A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1. Introdução.....	11
2. Teorias pedagógicas e questão curricular	18
2.1 Currículo: algumas referências	23
2.2 Teorias pedagógicas não críticas e críticas	33
2.2.1 As teorias pedagógicas não críticas	37
2.2.2 As teorias pedagógicas críticas	42
2.3 Currículo e teorias pedagógicas.....	49
2.3.1 Sobre o currículo nas teorias pedagógicas não críticas	53
2.3.2 A questão curricular nas teorias pedagógicas críticas.....	55
3. BNCC – Base Nacional Comum Curricular.....	59
3.1 Contexto histórico e fundamentos legais da BNCC.....	59
3.2 Aspectos relativos ao processo de formulação da base nacional.....	75
3.3 Aspectos relativos à implementação da base nacional comum curricular.....	81
3.4 Afinidades entre as teorias pedagógicas críticas e não críticas e a BNCC.....	85
4. A repercussão com a BNCC na cidade de Sorocaba/SP à luz das teorias pedagógicas.....	92
4.1 Sobre a metodologia da pesquisa.....	92
4.2 Histórico do atual currículo da rede municipal de ensino público de Sorocaba/SP.....	94
4.3 Perfil dos respondentes.....	106
4.4 A repercussão pedagógica na rede municipal de ensino público de Sorocaba/SP com a BNCC	109
4.5 A repercussão com a BNCC na cidade de Sorocaba/SP à luz das teorias pedagógicas.....	113
Considerações finais.....	118
Referências.....	122

1. INTRODUÇÃO

Ao nos depararmos com o mundo no qual vivemos aos poucos sentimos que muitas questões são por demais estranhas à nossa realidade. Essa experiência nos proporciona refletir sobre que mundo é esse, ou melhor, a indagar sobre quais são as relações que organizam o mundo no qual vivemos.

Perguntar e perguntar-se sobre os processos que orientam e constroem a realidade é uma das mais fascinantes atividades a que podemos nos desafiar como indivíduos, mas apenas não individualmente, como também parte de uma coletividade, de uma totalidade, com acepções e sonhos que muitas vezes extrapolam a dureza da realidade imposta pela sociedade de classes.

Ao lembrar as motivações que nos levaram a esta pesquisa, que aqui está sendo relatada, encontramos alguns referenciais dialeticamente delineados pelos movimentos da subjetividade e da objetividade, no passado e no presente, que são os reais estimuladores que nos possibilitaram mergulhar no espaço de reflexão teórica, impulsionada pelas atividades políticas que a prática cotidiana exige e que se baseia em uma tentativa de compreensão e transformação da realidade que construímos e que nos constitui.

Como filho de mãe e pai que sofreram na pele o drama do êxodo rural, e estabeleceram um relacionamento baseado na necessidade de assentar-se territorialmente para garantir sua sobrevivência, sempre nos ficou à parte os direitos básicos necessários à vida digna e que deveriam ser garantidos pelo Estado, como é o caso da educação, mais especificamente a escola. Este foi um desafio, mas entendido como uma obrigação que deveríamos enfrentar ao logo do tempo para conquistá-lo.

A educação, nesse contexto, sempre esteve longe no horizonte, embora o ir à escola era mais do que necessário. Pensar em uma universidade ou faculdade não estava nos sonhos e planos que permearam minha adolescência e início da vida adulta, porque as condições objetivas não eram nada favoráveis.

Mas, apesar de todo o destempero que a vida ofereceu, aos poucos foi sedimentando em mim uma forma de ver, pensar e agir no mundo, e sempre uma dúvida me surgia, uma pergunta se apresentava e me servia como instrumento de orientação: mas qual é sentido disso tudo? Obviamente que essa indagação não surgiu do nada, mas da inserção no mundo do trabalho muito precoce, aos 12 anos, auxiliando meu irmão mais velho em instalações elétricas pelo município de Sorocaba afora.

Oriundo da escola pública, estudante de curso técnico, com intuito de adentrar em uma indústria para garantir a sobrevivência futura, sempre me deparei com a insatisfação e com a necessidade de compreender o porquê das regras e orientações para uma boa vida de filho de trabalhadores.

Uma das sentenças que sempre ouvia era a da necessidade constantemente estudar mais para melhorar a vida e que os empregos só poderiam ser acessados se minha qualificação fosse condizente com o exigido; não se adaptar a essas questões me levaria a ficar de fora do mundo do trabalho.

Essa orientação me levou aos caminhos da educação para o mercado, cursos de idiomas, informática e de toda a sorte de imposições para me adequar à estrutura social e a minha condição de classe.

Ao me deparar com os caminhos que me levaram a esta dissertação, encontro-me não apenas com a graduação e a pós-graduação, mas também com o interesse em aprofundar-me teoricamente pela e na educação. Contudo, ainda me vejo naquele jovem, de certa forma, perdido e envolto em uma série de relações, que imprimiam em minha existência as marcas de um mundo aparentemente incompreensível e diretivo.

A construção de uma trajetória especificamente na educação iniciou tardiamente, aos 28 anos, principalmente em decorrência do exposto acima. Ao adentrar pela primeira vez em uma sala de aula, como professor, um sentimento confuso e infinitamente intrigante tomou conta das reflexões que há tempos me acompanhavam. O espaço da sala de aula, e em certa medida o da escola, eram naquele momento o terreno mais fértil e interessante no qual já havia pisado.

Apesar de todo o desenvolvimento proposto e alicerçado no espaço da sala de aula, muitas questões me ocorriam, desde a indiferença de professores, a imposição da gestão, até o desgaste verificado nos estudantes ao trilharem o caminho escolar. Era nítido o apagar do brilho dos olhos nos estudantes do ensino médio, que depois de todo o tempo despendido no espaço escolar, não conseguiam verificar e ressignificar o sentido de todo o processo para a vida fora da escola.

Responsabilizar o indivíduo era caminho comum para explicar a situação. Agarrando-se a esparsos exemplos de “sucesso”, jamais chegaríamos a um fator determinante que explicasse aquela situação, que desmotivava os profissionais da educação e adequava os estudantes a uma possível sorte no futuro se estudassem. Mas o que era necessário estudar?

É nesse ponto que consigo direcionar os motivos que fizeram com que se iniciasse o processo de construção desta dissertação: pesquisar a escola e a orientação que segue para formar a juventude brasileira. Não por motivos meramente abstratos e sem intenção, mas por me reconhecer dentro da sala de aula na aluna e no aluno que não compreende e que não entende o sentido da educação escolar, mas que busca na escola os elementos que possam elevar sua consciência e orientá-lo(a) para o mundo fora dos muros da instituição escolar.

Estar dentro da escola é de uma riqueza imensa. É através da compreensão dos elementos que constituem a educação que podemos, como sujeitos históricos, ampliar as possibilidades de transformação das relações humanas, conquistar de forma democrática não só o acesso ao conhecimento historicamente construído, mas garantir a gestação de uma nova sociedade baseada na compreensão e superação da sociedade a qual pertencemos.

Temos como orientação teórico/metodológica o materialismo histórico-dialético e, assim sendo, alicerçaremos nossa pesquisa nas contradições presentes nas relações políticas, econômicas, sociais e culturais, que produzem e reproduzem a vida em sua totalidade, implicando dessa forma a educação sob os interesses de uma sociedade dividida em classes.

Sendo assim, trabalhar com o currículo torna-se essencial, pois todo o conjunto de conhecimentos acumulados na história da humanidade e que incidirão na formação humana é mediado pelo currículo, elaborado de acordo com os interesses vigentes na sociedade de classe e das relações de força nela presentes.

Delineamos como objetivo geral da pesquisa averiguar em que medida esta transformação pelo e no currículo proposto pela BNCC, referenciado em sua importância descrita acima, impactará as escolas no município de Sorocaba.

Nesse sentido, esta pesquisa se propõe a contribuir com a análise e aprofundamento das questões concernentes à educação e à sociedade, centrada na relação entre as teorias pedagógicas e a implementação do currículo, que expressa suas elaborações teóricas e práticas a serem aplicadas no âmbito escolar.

O objeto da pesquisa cujos resultados são aqui apresentados é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi analisada à luz das teorias pedagógicas, especificamente na rede municipal de ensino de Sorocaba/SP. O problema consistiu em analisar a Base Nacional Comum Curricular e sua proposta pedagógica alicerçada nos seguintes questionamentos: qual o motivo de criar uma base comum de forma intempestiva para a escola brasileira? Quais os reais interesses de grupos econômicos que apoiaram e patrocinaram sua implementação? Qual a função do currículo na escola? Qual a relação entre

currículo, as teorias pedagógicas e a BNCC? Qual a repercussão, após sua homologação, da BNCC no cotidiano escolar do município de Sorocaba? Estas arguições nos orientam e nos motivaram para formular o problema de pesquisa.

A metodologia da pesquisa foi a de tipo bibliográfica, documental e de campo, com enfoque qualitativo. A pesquisa bibliográfica procurou identificar os autores que discutem as teorias educacionais, o currículo, a história da rede municipal de ensino público de Sorocaba/SP e a BNCC, além das relações políticas, culturais e econômicas que confluem para a organização da sociedade capitalista. Entre esses autores, os mais significativos para o presente trabalho foram: Apple, 1982; Fernandes, 1989; Marx e Engels, 1978; Mészáros, 2004; Saviani, 1983; Freitas, 2018, além de um conjunto de outros autores e autoras, que contribuíram para a compreensão das relações presentes na realidade em sua dialeticidade.

Em relação à pesquisa documental, além da BNCC, foram também investigados outros documentos, quais sejam: LDB, as diretrizes curriculares nacionais, a matriz curricular do município de Sorocaba, além de sítios eletrônicos, que publicaram documentos com os posicionamentos dos que estavam a favor da base e daqueles que se opuseram à consecução da BNCC.

A pesquisa de campo contou com a aplicação de questionário sobre a temática aos profissionais da educação pública no município de Sorocaba: 11 professores(as), 3 coordenadores(as) e 3 diretores(as) de 3 escolas municipais, que foram selecionados pelo critério regional, esta seleção foi elaborada de acordo com indicações de contatos próximos. Como não havia intenção de direcionar quem seriam os respondentes, apenas seguimos para escolas indicadas e após conversa inicial sobre a proposta de aplicação do questionário, pedimos nova indicação de uma escola em região não abrangida ainda onde poderíamos dialogar e apresentar a proposta. Maior detalhamento desse instrumento de coleta de dados, sua aplicação e análise dos dados coletados encontram-se no capítulo 4.

Buscamos analisar as relações econômicas, políticas e pedagógicas que se manifestaram no processo de implantação da BNCC, que ainda está em curso, assim como as mudanças ocorridas no espaço escolar à luz do olhar desses sujeitos investigados.

No capítulo 3, a pesquisa aponta para as relações entre grupos econômicos que têm na educação um interesse relacionado à possibilidade de lucro com a transformação da área educacional em uma grande mercadoria, aliado a setores da sociedade que deveriam representar os interesses da população, garantidos constitucionalmente.

De acordo com Caetano¹, o impulsionamento da BNCC veio de ventos que não são os de uma educação transformadora e crítica em seu viés pedagógico:

Para a docente, a proposta esvazia o conteúdo pedagógico e altera a cultura da educação pública e a própria compreensão do papel da escola na formação dos sujeitos. A BNCC baseia-se em uma lógica verticalizada e mercantil, atendendo a interesses de grupos empresariais e conservadores, que pautam e influenciam o debate desde 2013. (CPERS, 18 de jul. 2018)

A BNCC, nesse sentido, ainda segundo a doutora em educação da UFRGS, possui delineamento orientado no seguinte propósito:

A oferta permanece pública, já que 86% dos estudantes de Ensino Médio do Brasil estão na escola pública. Mas o conteúdo passa a ser privado, incidindo na direção e na execução da educação, inclusive na formação dos educadores”, explica Maria. Por trás do movimento, estariam estratégias neoliberais de superação da crise do capital, trazendo para o público um modelo de gestão empresarial, voltado para o mercado de trabalho e sem conteúdo político-pedagógico. “Torna-se um processo fabril, quase mecanizado”, afirma. (CPERS, 18 de jul. 2018)

Em um país como o nosso, tal proposta possui ressonância profunda, devido ao conservadorismo histórico da elite que governa e orienta a política, a economia e a educação nacional, e necessita controlar/orientar a maioria da população de acordo com seus interesses de classe.

A criação de uma base nacional comum curricular em um país com território imenso como o Brasil e que possui uma diversidade regional complexa, apresenta fatores que impedem essa unificação curricular, se é que ela é necessária realmente. É preocupante, pedagogicamente, se esta relevância geográfica e cultural não for característica central de qualquer proposta, isto é, um de seus fundamentos centrais. Além de ser preocupante politicamente, por não envolver de forma heterogênea os diversos sujeitos para sua elaboração. De acordo com Freitas²:

É preciso começar tudo de novo, exatamente porque uma base nacional curricular comum não deve ser currículo é que ela está condenada, pois amarrou tudo de cima para baixo. Uma base deve ser uma referência construída coletivamente, que tenha o sentido de um projeto nacional, que aponte o que entendemos todos (não apenas os empresários, suas fundações e ONGs) por ser uma “boa educação para nossas crianças e jovens”. Ela deveria ter começado pelos Estados e Municípios, envolvendo aqueles que fazem a educação. Luís Carlos de Freitas, 2018. Uma BNCC a procura do Magistério. (FREITAS 21 de ago. 2018).

¹ Maria Raquel Caetano, 2018. BNCC transforma a educação pública em um processo fabril e mecanizado, diz pesquisadora. Disponível em: <<https://cpers.com.br/bncc-transforma-a-educacao-publica-em-um-processo-fabril-e-mecanizado-diz-pesquisadora-aprovada-de-forma-acodada-no-conselho-nacional-de-educacao-cne-em-2017-sem-uma-discussao-aprofundada-com-a-s/>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

² Luís Carlos de Freitas, 2018. Uma BNCC a procura do Magistério. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/08/26/uma-bncc-a-procura-do-magisterio/>>. Acesso em: 21 dez. 2019.

Em tempos de neoliberalismo, as propostas que visam a modificar a educação estão enraizadas e adequadas às relações de mercado. A reforma empresarial da educação (FREITAS, 2018) referenciada na BNCC, nacionalmente, é elemento de pesquisa valioso, por orientar o “contrário” para as pessoas que acreditam em uma educação transformadora e libertadora. Esse modelo, ainda segundo Freitas, é que:

Um dos pontos fracos das políticas públicas neoliberais que estão sendo aplicadas pelo MEC é que elas encantam à primeira vista com suas lógicas de senso comum, mas não se sustentam ao longo do tempo, principalmente quando os primeiros resultados começam a aparecer (ou a não aparecer). É o caso típico destas políticas nos Estados Unidos onde elas estão constantemente empacando. Mas a reforma empresarial da educação tem sua própria lógica movida a fé (e mercado) e não pode abrir mão de suas receitas, nem quando caminha em direção ao precipício. O problema é que existem gerações de jovens sendo atingidas por políticas que gerarão mais décadas perdidas. (FREITAS, 21 de ago. 2018).

Para aqueles que acreditam na força da educação, compreender as relações entre ela, a economia e as políticas públicas é essencial para alcançar o elemento principal dos processos de ensino-aprendizagem, que são as gerações de jovens que sendo atingidos por essas reformas educativas, como é o caso da BNCC.

Para expor os resultados da pesquisa norteada pelo problema acima apresentado, construímos essa dissertação, que está organizada textualmente da seguinte maneira.

Inicialmente, trataremos das teorias pedagógicas e a questão curricular. Algumas referências históricas do currículo em seu contexto internacional e nacional serão trabalhadas neste momento. Algumas referências de estudiosos do tema serão apresentadas, analisando e delimitando as teorias pedagógicas não críticas e críticas, bem como traçando um paralelo para diferenciá-las em suas perspectivas filosóficas e práticas no que concerne à escola e sua organização. Das teorias pedagógicas não críticas serão apresentados os critérios que as definem. Apesar de certo verniz de criticidade, existem elementos no rol de teorias não críticas que as impedem de apresentar propostas concretas para as transformações das escolas. Sobre as teorias pedagógicas críticas, as identificamos para, logo em seguida, especificar a perspectiva curricular que ela tem, bem como as teorias pedagógicas não críticas.

O capítulo seguinte é dedicado à BNCC. Sobre ela apresentamos sua origem histórica e refletimos sobre os sujeitos envolvidos no processo de proposição, discussão e formulação da base nacional. Os elementos necessários para seu encaminhamento na esfera do legislativo e do executivo serão delineados para, por fim, estabeleceremos as afinidades, ou não, entre as teorias pedagógicas críticas e não críticas e a Base Nacional Comum Curricular. Neste momento da dissertação nossa intenção será a de contextualizar a ideia de implantação de uma base curricular nacional, estruturar historicamente a BNCC e os sujeitos envolvidos no

seu processo de elaboração, o passo a passo pelo qual seguiu o debate dentro do espaço legislativo até sua homologação e as afinidades entre a proposta curricular da base e as teorias pedagógicas, críticas e não críticas.

Finalizamos com a análise da repercussão da BNCC na rede de ensino de Sorocaba/SP à luz das teorias pedagógicas, elencadas anteriormente. Para tanto, organizamos o texto de forma a resgatar o histórico do currículo da rede municipal de ensino público de Sorocaba/SP, sua elaboração e sua relação com os sujeitos que trabalham na rede de ensino do município para, em seguida, trazer à tona na pesquisa as primeiras repercussões da base nacional na rede municipal de ensino público de Sorocaba/SP, em seus aspectos formativos, pedagógicos e aplicabilidade em sala de aula. Analisamos o currículo do município de Sorocaba, historicamente, e entrevistamos profissionais da educação: diretores, coordenadores e professores, com o intuito de desvelar e compreender a aplicação da Base Nacional Comum Curricular, em seus diversos aspectos, previstos no seu texto base para o cotidiano escolar.

A repercussão com a BNCC na cidade de Sorocaba/SP à luz das teorias pedagógicas apresentará as relações concretas ocorridas no município de Sorocaba desde a homologação da BNCC, referenciando e fornecendo a análise sobre os elementos que constituem a educação no município neste momento de aplicabilidade da BNCC, concomitantemente aos interesses dos setores privados que orientam sua prática visando ao lucro decorrente de suas atividades. Traçaremos o paralelo entre a questão pedagógica orientadora da base e os elementos da reforma empresarial da educação que insere grandes grupos econômicos na esfera da educação, já que se pretende transformá-la em mercadoria.

Com as conclusões decorrentes da pesquisa efetuada na realidade escolar do município de Sorocaba, traçamos alguns parâmetros entre a realidade da escola em seu cotidiano e o proposto idealmente pelas políticas públicas de alcance nacional, como é o caso da BNCC, e isso referenda que há interesses neoliberais na educação brasileira nestes tempos de (re)organização social.

Desejamos que os elementos desta pesquisa colaborem para o entendimento do momento histórico em que vivemos, quando a educação, indispensável para a transformação social, sofre ataques constantes daqueles que almejam apenas os interesses do mercado e os benefícios individuais oriundos de sua situação de classe, pouco se importando com as demais.

2. TEORIAS PEDAGÓGICAS E QUESTÃO CURRICULAR

Estudar e pesquisar as teorias e fundamentos pedagógicos da educação nos leva a caminhos que ultrapassam a superficialidade das relações naturalizadas e automatizadas, que orientam, dinamizam e potencializam a vida no espaço escolar, e que se expressam de forma organizada no currículo como expressão da sociedade capitalista, hoje muito em voga pelas palavras habilidades e competências sob o slogan dos “direitos de aprendizagem”.

Dessa forma, para organizar e propor um estudo sistematizado, como esta dissertação de Mestrado em Educação, é preciso ressignificar nossa própria trajetória como sujeitos para, posteriormente, com elementos objetivos e subjetivos da realidade da qual somos parte, dialeticamente articulados, voltar o olhar para o recorte específico de pesquisa, qual seja, a educação e sua relação com a sociedade.

As diversas propostas que existem para a elaboração dos pressupostos pedagógicos da educação e sua aplicação cotidiana, visando ao desenvolvimento de seres humanos em suas potencialidades, muitas vezes camuflam no currículo elementos de orientação ideológica.

Ideologia entendida como conjunto de ideias que orientam a prática e ofusca as relações, pois “As ideias deveriam estar nos sujeitos sociais e em suas relações, mas na ideologia, os sujeitos sociais e suas relações é que parecem estar nas ideias” (CHAUI, 2003, p. 4). A perspectiva de Chauí parece se afinar com o conceito de ideologia como falsa consciência.

Na formação pedagógica coexistem e disputam espaços e perspectivas críticas e não críticas de currículo, cada qual com o seu próprio viés ideológico, muitas vezes desconhecido pelo conjunto dos profissionais da educação, particularmente os alienados³ da consciência desse processo, de seus fundamentos e implicações objetivas e subjetivas.

De fato, todo projeto de formação humana implica em um projeto político-pedagógico, com seus fundamentos e perspectivas, limites e possibilidades, que determinam o fazer educativo no espaço escolar.

³ No sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou à natureza na qual vivem, e/ou a outros seres humanos, e – além de, e através de, também a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou autoalienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica. Por outro lado, a “autoalienação” ou alienação de si mesmo não é apenas um conceito (descritivo), mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação). (BOTTOMORE, 1988, p. 19-20)

Nesse sentido, a pesquisa acadêmico-científica é essencial para a compreensão dos elementos mais claramente visíveis e os invisibilizados, que compõem o processo de ensino-aprendizagem e que não se resumem ao universo educativo, propriamente dito, pois estão em articulação dialética com as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais da vida social.

Para buscar os motivos, as razões e os fundamentos que nos levam à pesquisa, diversos fatores confluem e muitas vezes “desorientam” o propósito inicial. Pode-se dizer que apenas o olhar para o currículo e sua expressão atual se oferecia como necessário para elaboração da pesquisa, mas a realidade e as transformações pelas quais a mesma incorre elevam a importância da elaboração de uma proposta de análise da realidade educacional atual mais profunda, ou melhor, identificando o fenômeno educativo como processo que se produz para além de si.

Para iniciarmos com o propósito de revelar as razões que impulsionam a necessidade da pesquisa, recorreremos a Saviani (2008, p. 4), que diz:

Toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Consequentemente o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. Obviamente isso não tem a ver com o “presentismo” nem mesmo com o “pragmatismo”. Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que explica o estudo de sua gênese.

Dessa forma, não é possível caminhar e construir a pesquisa deslocada de questões que possuem ressonâncias no passado, conflui no presente, na organização social, e ecoará pelo futuro. O **presentismo**⁴ e o **pragmatismo**⁵ retiram o próprio sentido de construção histórica não apenas do objeto selecionado, mas de sua devida materialidade na organização da vida em sociedade, devido à valorização ao particular, em detrimento do geral em um, e ao caráter extremamente prático do outro.

Na sociedade capitalista, o modo de produção vigente produz todos os objetos e condicionam as pessoas, e consequentemente o conjunto social, a seguir sua lógica de funcionamento.

⁴ Presentismo é uma variante do Relativismo, significando a valorização do ponto de vista particular em relação ao geral e ao abstrato. Assim compreendido, entende o presentismo que a história segue um processo de não repetição dos fatos, sendo único cada acontecimento histórico, de modo que o conhecimento não dá para ser conhecido em sua totalidade, mas de maneira parcial, relativo ao sujeito particular. Assim, o presentismo não admite a objetividade do conhecimento histórico, nega a parcialidade do sujeito histórico e que o conhecimento seja possível. (cf. SCHAFF, 1995).

⁵ O pragmatismo é um pensamento filosófico criado, no fim do século XIX, pelo filósofo americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), pelo psicólogo William James (1844-1910) e pelo jurista Oliver Wendell Holmes Jr (1841-1935). Eles se opunham ao intelectualismo, considerando o valor prático como critério da verdade. (cf. SCHAFF, 1995).

Todo o ordenamento social segue o ritmo do modo de produção, que ao se modificar de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas, acaba por impulsionar e a orientar o trabalho, exigindo assim que as formas de manutenção e adequação à sua lógica de funcionamento se reconfigurem. Neste contexto, a educação e o currículo são essenciais para inculcar socialmente a aceitação e normatização das mudanças induzidas pelo modo de produção.

O desenvolvimento do capitalismo historicamente e a conseqüente alteração de toda a vida em sociedade modifica-se neste contexto. De acordo com Marx e Engels, “[...]o modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, política e espiritual” (MARX, 1987, p. 30)

A educação nesse contexto faz parte de um conjunto de relações que cumprem papel na manutenção (ou superação) da lógica do modo de produção. Não é possível, assim, pensar a educação apartada das relações econômicas, sociais, políticas e culturais, marcadas pela luta de classes, pois pode levar a uma naturalização das relações sociais, tendo por consequência sua inoperância em relação ao possível efeito transformador que incide ou deveria incidir sobre a realidade.

O alicerce das propostas pedagógicas, dos debates e das implicações concretas do que deve (e como) ser ensinado é traduzido no currículo, e por currículo se está entendendo nesta dissertação o que “[...] não é somente um documento impresso das instituições de ensino, mas um documento que reflete todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico” (APPLE, 2006, p.22). A escola, ao incorporar o currículo, acaba por assumir dessa maneira a orientação ideológica de seu tempo histórico.

O filósofo húngaro Istvan Mészáros nos apresenta uma perspectiva onde “[...] a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada” (MÉSZÁROS, 2004, p. 65).

Ainda de acordo com Mészáros, a ideologia impregna toda a sociedade em seu conjunto de orientações para o modo de se viver; em suas palavras:

[...] em nossas sociedades tudo está “impregnado de ideologia”, quer a percebamos, quer não. Além disso, em nossa cultura liberal-conservadora o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de modo a apresentar – ou desvirtuar – suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como “normalidade”, “objetividade” e “imparcialidade científica”. (MÉSZÁROS, 2004, p. 57).

Conscientes ou não da sua força social, a ideologia acaba por influenciar e direcionar a sociedade de acordo com o interesse e as determinações da classe dominante.

Althusser denominará que alguns dos “Aparelhos Ideológicos do Estado”⁶ têm como função primordial a reprodução da relação de produção existente. A religião, a escola, a família, o jurídico, o político, o sindicato, a informação e a cultura fazem parte deste contexto de propagação ideológica.

Apesar da crítica ao reprodutivismo feita por Saviani a Althusser, como se verá mais à frente, cabe aqui apenas reconhecer a função da escola como aparelho ideológico do Estado.

A escola, ao englobar fatores que correspondem à teoria e à prática, e estas conectadas ao próprio funcionamento da sociedade, assumirá em seus elos com o conjunto da realidade da qual faz parte um caráter ideológico, que marcará toda sua construção e orientação pedagógica. Podemos notar na citação de Saviani esta relação:

A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Conseqüentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. (SAVIANI, 1997, p. 36).

Nesse sentido, toda e qualquer análise envolvendo a escola e o currículo que a orienta deve ser entendida no conjunto da sociedade de classes e nos embates que recorrem à dominação de uma classe sobre a outra, com intuito de manter o domínio e efetuar a reprodução do sistema em que vivemos de acordo com os interesses da classe dominante e seus representantes, e nas possibilidades criadas pelas necessidades dos dominados.

Se observarmos a educação em seu contexto mais amplo nos tempos atuais, quando a agenda e o avanço do neoliberalismo⁷ se dá de forma contundente na política e na economia, o próprio sentido da escola brasileira em tempos de total retrocesso da educação como direito social, as mudanças em curso movem a questão muito além do aspecto formal abrangendo uma totalidade que apresenta uma visão de mundo, de educação e de sociedade, de acordo com Sena:

⁶ O Aparelho Repressivo de Estado funciona predominantemente através da violência e secundariamente através da ideologia, enquanto que os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam predominantemente através da ideologia e secundariamente através da violência, seja ela atenuada, dissimulada ou simbólica. (ALTHUSSER, 1987, p. 46)

⁷ O neoliberalismo é, em primeira instância, uma teoria sobre práticas de política econômica, que afirma que o bem-estar humano pode ser melhor promovido por meio da maximização das liberdades empresariais dentro de um quadro institucional caracterizado por direitos de propriedade privada, liberdade individual, mercados livres e livre comércio. O papel do Estado, para os neoliberais, é criar e preservar um quadro institucional apropriado a tais práticas. (HARVEY, 2006, p. 2)

Para compreender o viés de controle das atuais reformas na educação, é preciso olhar as medidas que passaram a ser aprovadas no campo educacional, que, ao mesmo tempo em que dão lastro à BNCC, podem ser grandes armadilhas para a educação pública e gratuita brasileira. Estamos dizendo, portanto, que só é possível compreender a BNCC dentro desse conjunto, enxergando-a como eixo de um projeto de sociedade onde a educação empobrecida, “é a base”. (SENA, 2019, p. 34)

Uma das frentes de ataque à educação se dá principalmente na perspectiva de investimento, visualizamos assim uma impossibilidade de avanço estrutural e de qualidade devido a não ampliação, e até mesmo, de diminuição dos investimentos.

Noticiado pelo jornal ‘Estadão’, temos a seguinte informação publicada referente ao levantamento efetuado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (Andifes):

Apesar do discurso do governo federal de dar prioridade à educação básica pública, ao menos R\$ 2,4 bilhões para investimentos em programas do ensino infantil ao médio foram bloqueados pelo Ministério da Educação (MEC). É o que mostra levantamento da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (Andifes), feito a pedido do Estado, com dados públicos. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 04 de maio de 2019⁸)

O contingenciamento do MEC à educação básica afeta de forma substancial diversas modalidades e formas de ensino, desestruturando o que já existe e impossibilitando o mínimo de avanço na qualidade na educação e valorização do magistério no Brasil, principalmente para a camada mais pobre da população, no contexto educacional. Ainda segundo a supracitada matéria:

Foram bloqueados recursos para a compra de mobiliário e equipamentos para as escolas, para capacitação de servidores, educação de jovens e adultos e ensino em período integral. Também houve pequena contenção em programas importantes de permanência das crianças mais pobres na escola, como merenda (R\$ 150,7 mil) e transporte escolar (R\$ 19,7 milhões). (O ESTADO DE SÃO PAULO, 04 de maio de 2019)⁹,

A análise histórica é elemento primordial para compreensão desta questão para ampliar nosso horizonte de pesquisa, não restringindo assim o olhar da educação pela própria educação, mas em sua relação dialética com a estrutura social da qual é parte e que acreditamos estar expresso em seu currículo.

⁸ Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,na-contramao-do-discurso-oficial-mec-congela-r-2-4-bi-da-educacao-basica,70002815259>>. Acessado em: 10 jun. 2019.

⁹ Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,na-contramao-do-discurso-oficial-mec-congela-r-2-4-bi-da-educacao-basica,70002815259>>. Acessado em: 10 jun. 2019.

Faremos uma breve análise/sistematização histórica para situar o currículo em seu contexto temporal e suas adequações como instrumento pedagógico/ideológico da relação de classes e mais especificamente como elemento importante e necessário politicamente para se pensar a transformação da educação brasileira.

2.1 Currículo: algumas referências

Ao iniciar a análise e observar as implicações de uma mudança na base nacional comum curricular, é necessário um exercício de apreensão do processo que envolve a função social do currículo, para identificar as intenções que movem e direcionam as políticas em educação em um país como o Brasil.

Possuímos uma das maiores economias do planeta e constantemente somos alvo do avanço do capitalismo internacional em suas movimentações neoliberais, como afirma Harvey (2006):

A criação desse sistema neoliberal implicou obviamente muita destruição, não somente para as estruturas e poderes institucionais (como a suposta existência prévia de uma soberania estatal sobre os assuntos político-econômicos), mas também sobre as relações estruturais da força de trabalho, relações sociais, políticas de bem-estar social, arranjos tecnológicos, modos de vida, pertencimento à terra, hábitos afetivos, modos de pensar e outros mais. Toma-se necessária uma avaliação dos aspectos positivos e negativos dessa revolução neoliberal. (HARVEY, 2006, p. 3)

Toda necessidade de alteração na forma de acumulação implica reordenamento das políticas nacionais, inclusive daquela que é objeto dessa pesquisa, a educação.

A acumulação aqui é entendida na perspectiva marxista. Segundo o Dicionário do Pensamento Marxista, pode ser apresentada com a seguinte definição:

[...] acumulação “Acumular, acumular! Essa a lei de Moisés e dos profetas!” (*O Capital*, I, cap. XXIV) Com essas palavras, Marx revela o que, em sua análise, constitui o imperativo mais importante, ou a força motriz, da sociedade burguesa. Apesar da metáfora religiosa, ele não considera a acumulação como o resultado da ascensão de uma ética protestante da parcimônia e da austeridade como pretende Weber. Nem é a acumulação o resultado da abstinência por parte de quem busca satisfazer uma preferência subjetiva pelo CONSUMO futuro às expensas do consumo presente, como afirma a economia neo-clássica burguesa que se baseia na teoria da utilidade. Para Marx, um dos aspectos essenciais do CAPITAL é o de que ele tem que ser acumulado, independentemente das preferências subjetivas ou das convicções religiosas dos capitalistas tomados individualmente. (BOTTOMORE, 1988, p.13)

Como destacou Marx na citação acima, ela é necessária na lógica do capitalismo, é fonte de alterações substanciais nas relações sociais, que garantem a reprodução da própria acumulação e é historicamente constituído. Em sua objetividade acumulativa, a subjetividade se esvai frente a sua voracidade e se torna determinada por aquela.

Entre os elementos mais destacados do universo subjetivo e intersubjetivo está a ideologia. Nas escolas e sistemas de ensino, como mencionado anteriormente, a ideologia se manifesta também no currículo.

O currículo, segundo a definição do Dicionário Breve de Pedagogia, possui amplo significado. Nas palavras verificadas no referido dicionário, o currículo pode ser definido como:

Termo que pode ter vários significados. Pode ser considerado um plano de estudos de um Curso. Pode, também, designar um conjunto de programas de ensino. Contudo, mais recentemente, a noção de currículo passou a designar o conjunto das aprendizagens propostas e realizadas, tendo em vista alcançar as finalidades de um Curso ou de um plano de formação. (MARQUES, 2000, p. 27)

Etimologicamente, a palavra currículo vem do latim *curriculum*, que significa ato de correr, pista de corrida, curso, percurso. Nota-se que o caminho a percorrer indica o objetivo final ou onde quer se chegar.

Diversos autores trazem em seus estudos e pesquisas a preocupação com a compreensão, em seus diversos aspectos, do currículo. Apple (1982, 1995), Silva (2005), Goodson (1995) trazem os elementos históricos, filosóficos, econômicos e ideológicos do currículo.

De acordo com Goodson (1995, p. 7), o termo *curriculum* pode também estar se referindo à “ordem como sequência” e à “ordem como estrutura”, remontando ao conjunto de práticas educativas difundidas no século XVI, em universidades, colégios e escolas, a partir do *Modus et Ordo Parisienses*. *Modus* designava a combinação e a subdivisão das escolas em classes, com a retenção da instrução individualizada, isto é, aluno por aluno, e *Ordo* (ordem) com dois significados: sequência (ordem de eventos) e coerência (sociedade “ordenada”) (HAMILTON, 1992).

Para além desses significados, o currículo envolve relações mais profundas e estrutura a sociedade em normatizações. O poder exalado pelas orientações hierárquicas expressa de forma objetiva as nuances das classes sociais e suas orientações. Segundo Hornburg e Silva (2007, p. 1), o currículo representa:

[...] questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos.

A metodologia é elemento central para inserir os pressupostos curriculares no cotidiano da população e sua inserção no meio social. Para complementar a questão, Veiga (2002) nos fornece a seguinte elaboração:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA, 2002, p. 7)

Neste momento, nossa pretensão é abordar as possibilidades e influências do currículo (e suas teorias) como definição que orienta a atuação pedagógica de estudantes, professores e comunidade escolar visando a posterior reprodução social de sua ideologia. Correia e Dias (1998) oferecem uma visão ampla da aplicabilidade do currículo e suas funções de acordo com a intencionalidade e teorização, apontando algumas definições.

[...] a teoria técnica do *curriculum* expressa o *curriculum* como um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos previamente formulados, com vista a um dado resultado ou produto (Pacheco, 1996). De acordo com a primeira perspectiva, o *curriculum* centra-se nos conteúdos como produtos do saber culto e elaborado sob a formalização de diferentes disciplinas. Mas o *curriculum* pode também expressar-se, de acordo com as concepções de *curriculum* propostas por Gimeno Sacristán (1991), através das experiências e dos interesses dos alunos, sendo entendido como um meio de promoção da sua autorrealização. E, por último, o *curriculum* pode ser entendido como um plano de orientação tecnológica que se prende com aquilo que deve ser ensinado e como deve ser, em ordem a um máximo de eficiência. Neste sentido, o professor é um mero "operário curricular" que tem a tarefa de executar um plano. (CORREIA e DIAS, 1998, p. 115)

O que queremos, nesse sentido é estudar o currículo e ampliar não apenas o entendimento das orientações escolares, mas essencialmente mergulhar no horizonte histórico da estruturação social que nos constitui.

Diante da afirmação acima, trazemos a seguinte pergunta: qual é a importância de se estabelecer uma base nacional comum curricular em um país tão diverso e heterogêneo como o Brasil? E qual a relevância do currículo para organização e o direcionamento de onde queremos chegar ao pensarmos a educação brasileira, tanto em seus aspectos teóricos como práticos?

Para percorrer o caminho sobre estas questões, propomos remontar ao passado e direcionar nosso olhar para aspectos históricos, filosóficos, políticos e econômicos da nossa sociedade. Pretendemos assim apresentar o currículo (mesmo em suas intenções mais rudimentares) como ferramenta de construção e acomodação de uma lógica que estrutura a sociedade de acordo com os interesses vigentes, que são os da minoria social, a classe dominante da sociedade capitalista.

Vejamos alguns apontamentos introdutórios sobre a questão no decorrer da nossa história recente e pautada pela luta de classes, sob a hegemonia da lógica capitalista.

Ao retroceder na história, encontraremos no século XVI o momento da introdução da questão envolvendo o currículo e sua necessidade no que condiz com a estruturação social da transição do feudalismo para o capitalismo, período caracterizado como era moderna, que se estende até o século XVIII. Algumas obras como *A Didáctica Magna*, de Comênio (1649), o *Ratio Studiorum*, da Companhia de Jesus (1599), e o Guia das Escolas Cristãs, de João Batista de La Salle (1720), são elaboradas para as necessidades deste tempo histórico que ressoam ainda no mundo contemporâneo.

As três obras mencionadas acima são consideradas fundamentais para compreender e situar historicamente a teorização e a necessidade de inculcar na educação e nos processos educativos normatizações curriculares.

Entendemos *currículo*, portanto, como o curso oficial ou aparente de estudos, constituído por uma série de documentos, que abrangem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de metas e objetivos, conjuntos e roteiros, que constituem as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado (TONKINS, 1986 *apud* GOODSON, 2012) que carrega em sua construção e propagação os preceitos ideológicos necessários para o ordenamento social (APPLE, 1985).

As questões da escola e do currículo sempre estiveram imbricadas e em sintonia com a organização social e passa a ser uma necessidade nacional. Em decorrência apareceram os teóricos da escolarização nacional com os seguintes questionamentos: o que ensinar? Como ensinar? Hamilton (1989, p.19) cita um discípulo de Comênio, John Dury, que fez uma conexão direta entre escolarização, regulação social e o mercado de trabalho, no texto intitulado *A supplement to the reformed-school* (1650):

Numa Commonwealth, bem reformada [...], todos os sujeitos deveriam daqui por diante, em sua juventude, ser treinados em escolas adequadas para sua capacidade, e para essas escolas, alguns supervisores deveriam ser nomeados para vigiar o curso de sua educação, para assegurar-se que ninguém fosse privado do benefício de uma educação virtuosa, de acordo com os diversos tipos de emprego, para os quais eles se mostraram mais adequados e inclinados. (VINCENT,1950, p. 33)

Neste contexto ocorre um fenômeno educacional segundo o qual os ricos financiam escolas aos pobres, orientando-os ao trabalho de forma “educacional”. No século XVIII, este tipo de escola foi encontrada em diversos países europeus, como Inglaterra, França e Holanda, referenciadas pela lógica capitalista. Segundo Hamilton (1989, p. 19), “[...] esses sistemas tinham a importante função social de regular o acesso aos mercados de trabalho adultos”, ao mesmo tempo, “[...] dentro de processos de regulação pedagógica e estrutural, esses sistemas

ajudavam a manter, e mesmo criar, configurações específicas do mercado de trabalho (HAMILTON, 1989 p. 19-20).

No século XIX, as transformações ocorridas encontravam-se do outro lado do Atlântico, em direção aos Estados Unidos da América (EUA). A força de trabalho e como “orientá-la”, bem como a linha de produção ritmada, ditaram a dinâmica dos processos educativos orientados pelo currículo. Os princípios aplicados na indústria deveriam ser aplicáveis na administração da escola e na condução da aprendizagem dos estudantes.

Para muitos autores que estudam o currículo, como Goodson (1995), Elizabeth (2002) Sacristan (1998), Apple (1982), é nesse momento, com o fordismo, que o currículo se organiza de forma concreta, como ferramenta de um determinado tipo de relação social e modo de produção, de forma a criar a necessidade de sistematização e elaboração de um “caminho a ser percorrido” educacionalmente.

Para Apple, devemos compreender o currículo da seguinte maneira:

O Currículo não é uma mera colagem objetiva de informações, pois estas são sempre frutos de determinados agrupamentos sociais, que decidem o que será transmitido nas salas de aula. Desta forma, não é fundamental saber como o conhecimento será disseminado, mas sim qual saber, e porque este e não outro. (APPLE, 2000, p. 53)

Nos Estados Unidos da América do Norte, com o início da industrialização, e com o movimento da Escola Nova¹⁰ no Brasil (fins de século XIX e década de 1920, respectivamente), segundo Lopes e Macedo (2011, p.21), surge “[...] a concepção de currículo de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares”.

De acordo com a professora Elizabeth Macedo, neste momento surgem dois movimentos fortes neste contexto: o do eficientismo social (Franklin Bobbitt) e o progressivismo (John Dewey), unificados teoricamente por Ralph Tyler.

Trazidos ao Brasil pelo movimento Escola Nova, seguindo o preceito de que a escola precisa ser eficiente, temos um marco histórico sobre a questão. Para compreender essa eficiência recorremos a Aranha (1996) ao explicar sobre a Escola Nova:

Escola Nova surge no final do século XIX justamente para propor novos caminhos à educação, que se encontra em descompasso com o mundo no qual se acha inserida. Representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos nem de educá-lo para a realização de sua 'essência verdadeira'. A pedagogia da existência volta-se para a problemática do indivíduo único,

¹⁰ Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino, que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923).

diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico. (ARANHA, 1996, p. 167)

Garantir que o processo de industrialização ocorra pacificamente é uma das necessidades políticas do capitalismo. As pessoas jovens, nesse sentido, deveriam ser educadas para esta nova sociedade industrial. A escola e o currículo, neste contexto histórico, passam a ser importantes instrumentos de controle e da reprodução social baseada no modelo de produção industrial.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 23), no progressivismo os mecanismos de controle social são menos incisivos. Para eles, “[...] a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática”.

Consequentemente, a educação ocupava-se em educar os indivíduos para buscarem mudanças. Um dos maiores representantes deste movimento é John Dewey¹¹. Além de Dewey, os que têm essa mesma posição acreditam que a aprendizagem é um processo contínuo para a vida e não uma preparação para a vida adulta; preocupam-se com a resolução dos problemas sociais.

Nessa abordagem, verificamos que o avanço do pensar a educação possui um caráter marcante da divisão em classes. O ritmo da exploração das riquezas, historicamente no Brasil, e a necessidade de mão de obra “qualificada” para tanto trouxeram a necessidade de adaptar as possibilidades educacionais (posteriormente organizadas sob a forma do currículo) orientadas pelas mudanças do modo de produção capitalista.

Em uma análise sobre os preceitos democráticos da organização de uma sociedade podemos verificar no Brasil, que a democracia possui um viés bem controverso, um caráter antidemocrático. Florestan Fernandes (1979) refere-se a essa questão da seguinte maneira:

Florestan Fernandes (1979) salienta que o ônus da manutenção da sociedade de classes sob o comando do poder conservador foi socializado, mas o mesmo não se verificou no plano dos direitos nela previstos. Ou seja, por intermédio do Estado a população brasileira financiava os privilégios dos setores economicamente abastados, mas permanecia fora da esfera dos direitos na qual deveria se realizar a socialização dos bônus previstos pelo estatuto político-jurídico da sociedade. A dinâmica da estrutura social brasileira foi caracterizada pelo autor como essencialmente antidemocrática, articulando um Estado baseado em uma dinâmica patrimonialista, uma esfera de direitos inacessíveis ao grosso da população e uma ordem legal democrática. Ordem essa que poderia ser interrompida caso ela ameaçasse fugir aos controles do poder conservador e pusesse em xeque os privilégios de uma elite cuja cultura política se assentava em uma referência estamental. (SOUZA, 2007, p. 5)

¹¹ John Dewey foi um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo, pioneiro em psicologia funcional, e representante principal do movimento da educação progressiva.

O Brasil é marcado por uma história que abarca períodos complicadíssimos se pensarmos no exercício da democracia especificamente. De colônia de exploração¹² resultou mais de 300 anos de utilização a força de mão de obra escravizada. Para ser revista e compreendida em sua amplitude, no referenciamos em Caio Prado Junior (2011). Segundo este estudioso da formação do Brasil:

Precisamos reconstituir o conjunto da nossa formação, colocando-a no amplo quadro, com seus antecedentes, desses três séculos de atividade colonizadora que caracterizam a história dos países europeus a partir do século XV; atividade que integrou um novo continente na sua órbita, paralelamente, aliás, ao que se realizava, embora em outros moldes diversos, em outros continentes: a África e a Ásia. (PRADO, 2011, p. 16)

O Brasil foi uma das últimas “independências” a ser proclamada na América (1822). A criação de uma República (1889) aqui não foi gestada nos anseios da maioria da população, ditaduras, como o Estado Novo (1937-1945) e o Regime Militar (1964-1985) estruturaram a violência e o preconceito como ferramentas de controle social. Além de uma redemocratização referendada no ano de 1985, mas com elementos controversos em sua operacionalização política.

Para analisar e remontar a questão do currículo no Brasil faremos o exercício de estabelecer historicamente o lastro de atuação da educação em nosso país desde a chegada dos portugueses e início da colonização de exploração. De forma sucinta, trataremos os processos que nos envolvem nestes 519 anos de estruturação de uma sociedade nacionalmente constituída e extremamente desigual em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Utilizaremos a abordagem elaborada por Dermeval Saviani (2019), em sua obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Especificamente na introdução, o autor aborda a questão da periodização na história das ideias pedagógicas no Brasil, além de orientar a questão em três níveis de análise: “[...] os níveis da filosofia da educação, da teoria da educação e da prática pedagógica”. Saviani alia à questão da periodização os elementos históricos, que acompanham a proposta temporal e espacial.

Para obtermos uma visão mais ampla da questão, trataremos também do estudo de Antônio Flavio Moreira, *Currículos e programas no Brasil* (2008). Em seu capítulo 3, o autor

¹² Os países considerados latinos tiveram uma colonização de exploração, ou seja, apenas forneciam riquezas oriundas da natureza (madeira, pedras preciosas, entre outros) e cultivavam produtos tropicais (cana-de-açúcar, café, borracha, entre outros). Em resultado a essa intensa exploração, os países latinos herdaram desse período um grande atraso socioeconômico que reflete nos dias atuais. (FREITAS, Eduardo de. "Tipos de colonização da América"; *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/tipos-colonizacao-america.htm>>. Acesso em: 02 jun. 2019).

da referida obra traz as origens e o desenvolvimento inicial do pensamento curricular brasileiro, em uma demonstração de que nosso currículo não começa como mera cópia curricular do praticado nos Estados Unidos da América.

Acreditamos na relevância desse movimento temporal para ampliar a visão sobre as atuais incursões sobre a questão curricular e sua importância na organização social e também para entender e debater o papel social da escola.

Iniciamos com Saviani, que construiu a seguinte periodização para o debate das ideias pedagógicas que historicamente tem ocupado a elaboração do pensar, organizar e movimentar pedagogicamente a educação em nosso território.

- 1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional.
- 2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional.
- 3º Período (1932-1947): Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova.
- 4º Período (1947-1961): Predomínio da influência da pedagogia nova;
- 5º Período (1961-1969): Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista.
- 6º Período (1969-1980): Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista.
- 7º Período (1980-1991): Emergência da pedagogia histórico-crítica e propostas alternativas;
- 8º Período (1991-1996): Neoconstrutivismo, neotecnicismo, neoescolanovismo. (SAVIANI, 2019, p. 43-44)

Que rumos tomarão as ideias pedagógicas no Brasil? Após a periodização elencada acima, Saviani nos presenteia com os motivos e condicionantes históricos que basilarão sua proposta organizativa. Abaixo verificamos os eventos desta historicidade.

1549: Chegada ao Brasil dos primeiros jesuítas chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega.

Há, com efeito, razoável consenso entre os pesquisadores que é com a chegada dos jesuítas que tem início, no Brasil, a educação formal, sendo, portanto, a partir desse momento que podemos falar, em sentido próprio, de circulação de ideias pedagógicas.

1759: Expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. Instituído colégios e seminários, os jesuítas exerceram o monopólio do ensino até sua expulsão, o que confere um caráter orgânico a todo esse período marcado pelo pleno domínio das ideias pedagógicas classificadas no âmbito da concepção tradicional em sua vertente religiosa. A partir de 1759, através das reformas pombalinas da instrução pública, abre-se espaço para a circulação das ideias pedagógicas inspiradas no laicismo que caracterizou a visão iluminista.

1932: Divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. A partir da década de 1920, em especial a partir de 1924, quando se deu a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), ganha força o movimento renovador postulando a superação das ideias tradicionais e sua substituição pelo ideário da pedagogia nova. A divulgação do “Manifesto” de 1932 é o marco indicador da disposição do grupo renovador de exercer a hegemonia do campo pedagógico. Entretanto, a disputa com o grupo católico revela-se acirrada, expressando um rigoroso equilíbrio de forças até meados da década de 1940.

1947: Elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Em decorrência do dispositivo da Constituição do Brasil promulgada em 1946, cabia ao governo central fixar as diretrizes e bases da educação nacional através de lei promulgada pelo Congresso Nacional. Para cumprir essa exigência, o ministro da Educação constituiu uma comissão com a tarefa de elaborar um anteprojeto. Para integrar essa comissão, convocou as lideranças educacionais mais expressivas do país, ficando clara, pela composição da comissão, a supremacia dos representantes do movimento renovador em relação àqueles que ainda perfilavam a pedagogia tradicional.

1961: Promulgação da primeira LDB.

A aprovação da LDB fecha, de certo modo, a fase da predominância dos ideais renovadores. Com efeito, em razão dessa predominância, os próprios adeptos da pedagogia tradicional procuraram incorporar aspectos do ideário renovador, sobretudo do ponto de vista metodológico e organizacional, como o fizeram os católicos, sem abrir mão, porém, da doutrina tradicional. Após a aprovação da LDB, ensaia-se a implantação de experiências inovadoras, mas acelera-se a crise dessa tendência articulando-se um novo ideário: a pedagogia tecnicista.

1969: Entrada em vigor da Lei n. 5.540 (reforma universitária) regulamentada pelo Decreto n. 464 de 11 de fevereiro de 1969 e aprovação do parecer 252/69, que introduziu as habilitações técnicas no curso de pedagogia.

As reformas do ensino preparadas pelo governo militar decorrente do golpe de 1964 começam a ser implantadas em 1969 sob a égide da pedagogia tecnicista, que se torna a orientação oficial. Esta enfrenta, porém, a resistência de lideranças intelectuais expressivas que passam a elaborar e difundir a crítica à pedagogia oficial fortemente inspirada nas ideias constitutivas das teorias crítico-reprodutivistas.

1980: Realização da I Conferência Brasileira de Educação (CBE).

A I-CBE pôs em evidência a necessidade já amplamente sentida no seio da comunidade educacional de se ultrapassar a denúncia e se encontrarem alternativas à pedagogia oficial, o que se traduzia na exigência de se formular uma pedagogia crítica que, entretanto, não fosse reprodutivista.

1991: Realização da sexta (e última) CBE.

O encerramento da série das conferências brasileiras de educação sinalizava o início de uma nova fase em que a “realidade rebelde” lançava uma ducha de água fria no entusiasmo que acompanhou, no âmbito da comunidade educacional, a formulação e as tentativas de implantação de propostas pedagógicas críticas.

1996: Realização do I Congresso Nacional de Educação (CONED) e promulgação da segunda LDB. (SAVIANI, 2019, p. 44-45)

Sobre o evento elencado no ano de 1996, Saviani traz uma consideração sobre este momento, que é, a nosso ver, o desfecho de um longo caminho percorrido nas elaborações do pensar e o fazer pedagógico da educação historicamente no Brasil, abrindo para o futuro outros elementos dessa composição. Sobre esta questão Saviani aponta para a seguinte reflexão:

O ano de 1996 assinala ao mesmo tempo o predomínio da pedagogia oficial sobre o movimento dos educadores e a tentativa desse movimento de rearticular-se buscando abrir novos espaços para fazer prevalecer as ideias pedagógicas que defende. Com efeito, ao arrebataram das mãos dos educadores o controle do processo de discussão e aprovação da nova LDB por meio da articulação de um novo projeto que removeu aquele defendido pelo movimento educacional organizado, o governo federal conseguiu fazer prevalecer sua visão. Em contrapartida, ao realizar o CONED, os educadores manifestam a disposição de resistir às ideias pedagógicas dominantes aliando à crítica dessas ideias a formulação de alternativas de política educacional que deem uma nova substância à prática pedagógica. (SAVIANI, 2019, p. 45-46)

Nesta periodização elencada no trabalho de Dermeval Saviani, ocorrem movimentos de organizar o ato de educar de forma a corresponder a interesses externos de dominação, muitas vezes (se verificado no contexto organizativo) como verificado na exposição acima.

Inicialmente o caráter religioso dos jesuítas, posteriormente de acordo com os princípios iluministas, a necessidade de organizar a educação como responsabilidade do poder público, até a regulamentação da educação nacional, nos apresentam a fragmentação do pensar a educação e a colocam com força no debate atual.

Apenas no ano de 1961 encontraremos uma sistematização mais profunda e abrangente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, Lei nº 4.024/61, alterada em 1971 (Lei 5692/71) e substituída por outra em 1996.

Moreira, em seu livro intitulado *Currículos e programas no Brasil* (2008), farão o debate sobre a questão curricular, seguindo duas orientações: a) as origens nos anos vinte e trinta do século XX; e b) a introdução na universidade brasileira e seu desenvolvimento subsequente.

O intuito da elaboração de um capítulo específico sobre a questão, nas palavras do autor são:

Não pretendemos oferecer um estudo linear da evolução do campo. Nosso propósito é entender como a interação do contexto internacional, dos contextos socioeconômicos, e político brasileiros, e das infraestruturas do campo refletiu-se na definição de seus rumos. (MOREIRA, 2008, p. 81)

De acordo com Moreira, a questão do currículo pode e deve ser pensada a partir dos anos vinte do século XX, quando ocorrem mudanças em todos os aspectos da composição social do país. Sendo assim, o autor orienta nosso olhar para:

Procuraremos demonstrar que as origens do pensamento curricular podem ser localizadas nos anos vinte e trinta, quando grandes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas processaram-se em nosso país. A literatura pedagógica da época refletia as ideias propostas por autores americanos associados ao pragmatismo e as teorias elaboradas por diversos autores europeus. Com base em tais ideias, os pioneiros da Escola Nova buscaram superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica, que teve origem com a influência francesa na educação brasileira, e esforçaram-se por tornar o quase inexistente sistema educacional consistente com o novo contexto. (MOREIRA, 2008, p. 81-82)

Neste contexto da análise de Moreira as influências externas que organizaram os elementos da sociedade brasileira desde o início da nossa formação são orientadores da educação a ser praticada no nosso território. No período elencado pelo autor começa a ocorrer uma mudança de paradigma essencial para compreender o currículo na atualidade e suas modificações.

O autor propõe a seguinte periodização sobre a questão do currículo como campo de estudo e organização pedagógica da educação brasileira:

O primeiro - décadas de 1920 e 1930 - corresponde às origens do campo curricular como área de estudo no Brasil.

O segundo - final da década de 1960 e início dos anos 1970 - corresponde ao período no qual o campo de estudo tomou forma e a disciplina Currículos e Programas foi introduzida em nossas faculdades de educação.

O terceiro - de 1979 a 1987 - caracteriza-se pela eclosão de intensos debates sobre currículos e conhecimento escolar, bem como por tentativas de reconceitualização de seu campo disciplinar. (MOREIRA, 2008, p. 82-83)

Os dois exemplos acima de periodização oferecem elementos para ordenar conceitualmente e historicamente a questão educacional em suas acepções pedagógica e curricular no Brasil.

Nossa intenção nestes apontamentos acima é de oferecer um quadro sobre a questão. Mais adiante nos debruçaremos na compreensão do caráter formativo dos períodos citados acima, situando dentro das teorias pedagógicas o caráter implementado em cada contexto histórico e organizado de acordo com as demandas da construção da nação.

2.2 Teorias pedagógicas não-críticas e críticas

Atualmente vivemos no campo dos direitos sociais diversas mudanças em decorrência das alterações que se processam na sociedade, que cotidianamente vem abalando, desestruturando os até então existentes e alicerçando outros para o conjunto da sociedade. A reforma trabalhista, a reforma da previdência e demais no âmbito econômico, político, social e cultural incidem diretamente na vida das pessoas.

A imposição da ordem neoliberal assola os países em desenvolvimento e propaga mudanças na orientação e reorganização do mundo do trabalho e seus condicionantes. A ideologia neoliberal é o que orienta as reformas em curso no Brasil atualmente.

Contudo, para se efetivar as mudanças no mundo do trabalho é necessário “reeducar” os trabalhadores no conjunto da sociedade. Sendo assim, compreender as mudanças no campo da educação e os impactos das propostas teóricas e curriculares sob a ótica das teorias pedagógicas se faz necessário.

O papel e a função que o currículo cumpre no processo de organização, sistematização e aplicação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade possuem características ímpares, que se analisadas superficialmente, nos impedem de alcançar a proposta de edificação e propagação de uma sociedade que se alicerça no modo de produção capitalista, compreender as relações inerentes a questão é essencial.

O próprio capitalismo e sua estrutura são baseados nas contradições entre capital e trabalho. Neste sentido é o trabalho que traz significado e caracteriza o mundo em que vivemos, e a educação é o elemento central na aquisição do trabalho historicamente constituído, podemos observar na afirmação de Saviani esta importância:

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho. (SAVIANI, 1986, p. 14)

Ainda sobre o trabalho, uma das referências teóricas desta dissertação está assentada na elaboração de Karl Marx e Friedrich Engels, expoentes do pensamento dialético expresso na análise da realidade orientadas pelo materialismo histórico-dialético. O trabalho, de acordo com a elaboração de Marx pode, e deve, ser compreendido como:

[...] um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza... Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2001, p. 211)

Modificando a natureza e conseqüentemente a própria vida, através do trabalho o ser humano se humaniza em um processo dialético baseado em suas necessidades.

Dialeticamente em contrapartida ao trabalho, explicitado acima, o capital tem por excelência, segundo Karl Marx:

Duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias têm de confrontar-se e entrar em contato: de um lado, o proprietário de dinheiro, de meios de produção e de meios de subsistência, empenhado em aumentar a soma de valores que possui, comprando a força de trabalho alheia; e, do outro os trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, portanto, de trabalho. Trabalhadores livres em dois sentidos, porque não são parte direta dos meios de produção [...] e porque não são donos dos meios de produção [...] O sistema capitalista pressupõe a dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios pelos quais realizam o trabalho [...] O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos. A chamada acumulação primitiva é apenas o processo que dissocia o trabalhador dos meios de produção (MARX, 2001, p. 828).

A dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios pelos quais realizam o trabalho implica na necessidade de educar as pessoas que executarão diversas atividades na sociedade, historicamente constituída, para uma finalidade específica, mas sempre voltada para a acumulação própria do capitalismo.

Isso incidirá socialmente sobre a educação e conseqüentemente orientará a elaboração pedagógica de normatizações e instruções, expressas através de um currículo, adequadas a servir a sua reprodução como modo de produção da vida social.

Dessa maneira, os sujeitos submetidos ao processo educativo escolar de apreensão do conhecimento social e historicamente produzido, cujas propostas são baseadas em uma concepção de mundo afinada ao capital, são formados segundo essa perspectiva incorporada aos currículos. Isso nos leva a indagar sobre que educação estamos oferecendo para as próximas gerações.

Saviani nos oferece a seguinte reflexão sobre a questão do currículo e sua importância:

[...] uma das funções da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados. O problema é o caráter mecânico dessa transmissão, isto é, o fato dela ser feita desligada das razões que a justificam e sem que os professores disponham de critérios para discernir entre aqueles conhecimentos que precisam ser transmitidos e aqueles que não precisam. Segundo Saviani, isso abre espaço para sobrecarregar os currículos com conteúdos irrelevantes ou cuja relevância não é alcançada pelos professores, o que os impede de motivar os alunos a se empenhar na sua aprendizagem. [...] essa situação torna as matérias curriculares desinteressantes para os alunos os quais passam a considerar o ensino como algo enfadonho, uma obrigação carente de sentido da qual eles buscam livrar-se assim que possível. [...] é exatamente na medida em que os professores conseguem lidar criticamente com os conhecimentos disponíveis, distinguindo entre o que é pedagogicamente relevante e o que não o é, que eles ganham condições de produzir seus próprios conhecimentos e, assim, o seu ensino deixa de ser mera transmissão incorporando também uma contribuição original.¹³

Saviani não aparta o currículo das relações sociais. Além disso, insiste que os agentes educacionais da política do Estado, os professores, se dispuserem de discernimento para elaborarem o currículo com essa diretriz, poderão produzir orientações pedagógicas e uma educação em que os alunos estejam motivados e inseridos criticamente no processo educativo e os conhecimentos socializados com eles sejam relevantes para transformarem as relações de produção social.

Existe uma intencionalidade em desvincular o currículo e o decorrente processo de apreensão do conhecimento das relações sociais. Assim concebido, o currículo se caracteriza apenas como a reprodução social das relações existentes e os responsáveis diretos por este processo, pessoas que estão inseridas na área da educação, delegam, o protagonismo na formação de sujeitos críticos a orientações estranhas e condicionantes aparentemente transformadoras da realidade.

O estranhamento do currículo em relação à vida concreta se deve, em alguma medida, pela ausência da coletividade da comunidade escolar, particularmente dos alunos, na sua

¹³ <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modulesconteudo/conteudo.php?conteudo=332>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

elaboração. Sem a força construtora de todos os sujeitos envolvidos, relega-se a educação a um papel de subalternidade e reprodução social, não apenas dos estudantes, mas de todo um conjunto de trabalhadores. Para superar isso, não é suficiente apenas informar sobre as decisões políticas que se propagarão como normatizações para a prática escolar.

Neste contexto, a irrelevância do conteúdo, a impossibilidade de motivação, o insucesso da aprendizagem são fatores que compõem o cotidiano escolar e as intencionalidades da educação, que assim concebida, reproduz as desigualdades sociais naturalizando-as como insucessos individuais.

Dessa maneira, o desinteresse gerado não apenas nos estudantes, mas também nos professores, cria uma atmosfera hostil, inócua e perturbadora no sentido da própria falta de sentido do tempo despendido no espaço escolar e conseqüentemente para a educação.

Cada um dos sujeitos envolvidos neste processo (professores, estudantes, inspetores, coordenadores, diretores) à sua maneira aguarda o fim do expediente com a “satisfação” de certo dever cumprido, que gera uma normalidade baseada na aceitação da realidade, ocupando o tempo dos envolvidos com práticas e conteúdos muitas vezes irrelevantes para a realidade e sua transformação, atuando apenas para sua manutenção.

Neste sentido, Saviani, em sua obra *Escola e Democracia* (1983), apresenta de forma sistematizada as orientações pedagógicas que estão no cerne das teorias da educação e os motivos da marginalidade produzidas pela prática das mesmas no espaço escolar, principalmente orientada pelo currículo da qual são balizadoras.

De acordo com Saviani, nas teorias da educação está implícita a ideia de que não pode haver democracia se a grande maioria da população não tem acesso à educação e, conseqüentemente, à riqueza material e espiritual socialmente produzida pela humanidade, apesar de em sua superficialidade pressupor o contrário.

Saviani apresenta em sua obra a condição de um enorme contingente de crianças, jovens e adultos, os quais, embora contemporâneos de uma sociedade “escolarizada”, cuja promessa essencial é a integração via educação escolar, não conseguem obter o êxito esperado e prometido pela sociedade moderna e pela escola como instituição.

Utilizaremos os pressupostos elencados por Saviani (1983) para compreender os elementos que constituem as teorias educacionais, seguindo a classificação feita por ele, distinguindo-as entre teorias educacionais críticas e não-críticas.

Concordamos com Saviani no tocante ao próprio processo educativo:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo

conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1995, p. 17)

Para tanto, é essencial à práxis¹⁴ dos responsáveis por esse processo que se tenha claro quais as intenções, não apenas momentâneas, mas a intencionalidade histórica das mais diversas intervenções dentro do campo da educação

Vejamos o quadro que irá contrapor as teorias críticas das teorias não-críticas em suas formas de compreender, analisar e empreender as intervenções dentro da relação escola/sociedade e suas propostas de atuação para a escolarização.

2.2.1 As teorias pedagógicas não-críticas

Um dos grandes debates da atualidade na educação refere-se à qualidade da educação, do que decorre a que propósito está destinada e principalmente sobre a mercantilização da sua forma e conteúdo.

Deixando de ser um direito, a educação notoriamente incorre em uma ilusória promessa de acesso ao futuro, ou melhor, de garantia de um futuro. Sendo assim, de que maneira as teorias educacionais analisam e se comportam frente à grave crise que assola a educação pública, desde a educação básica até a educação superior da atualidade?

Ao dissertarmos sobre o tema, nos encontramos no campo daqueles que acreditam na educação como direito e que, a partir da compreensão de nosso papel na sociedade, devemos, nós educadores, compreender a fundo a teoria, a prática e as implicações da relação entre ambas para a transformação que almejamos ver expressas na escola e na sociedade na qual ela está inserida.

Utilizaremos a perspectiva de Dermeval Saviani, um dos maiores pensadores e elaboradores de uma educação brasileira crítica, para situar as propostas e delinear as intencionalidades que estão incutidas nas orientações teóricas no campo da educação.

Para ele, a educação está inserida no processo de produção e reprodução da sociedade capitalista, e que trazem em si a possibilidade de libertação, propiciada pelo desenvolvimento

¹⁴ “Práxis: A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a ‘filosofia’ (ou melhor, o ‘pensamento’) da ‘práxis’”. (BOTTOMORE, 1988, p. 460)

do pensar e pelo atuar críticos, isto é, na perspectiva transformadora, pois a educação não está apartada da sociedade, já que mantém com ela uma relação de tipo dialética.

Para Saviani (2011), na perspectiva da pedagogia histórico-crítica¹⁵, a “[...] educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. É sob este aspecto que abordaremos a questão das teorias críticas e não críticas da educação.

Neste ponto do presente capítulo, trataremos da compreensão das pedagogias denominadas não-críticas, que se encaixam na conceituação abaixo e serão identificadas como grupo 1.

Nesse grupo enquadram-se pedagogias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade (SAVIANI, 1983, p.7). Ela reforça os laços sociais, promove a coesão para tentar garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Nessa perspectiva, a educação é autônoma em sua relação com a sociedade, busca entender a educação a partir dela mesma.

É importante nos determos neste momento na discussão que Saviani faz no que se refere à autonomia da educação em relação à sociedade, tese defendida pelas teorias educacionais não-críticas. Assim concebida a educação, ela passa a ser entendida como um processo completamente independente das determinações objetivas do ser social, o que é uma negação da afirmação marxista de que o ser social é fruto de múltiplas determinações e que nenhuma dimensão do ser social é responsável isoladamente por determiná-lo. Essa concepção faz com que as teorias educacionais não-crítica

[...] encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma [sem relacioná-la aos] [...] determinantes sociais, vale dizer, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo

¹⁵ Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social, na qual o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). Verbete elaborado por Dermeval Saviani. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm>. Acesso em: 11 jun. 2019.

[...] entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade (SAVIANI, 1983, p. 9)

Dentro desta concepção podemos abarcar, no que concerne as teorias educacionais não-críticas, algumas aplicações na realidade escolar e na sociedade que, muitas vezes, assumiram notoriedade quase inquestionáveis pelos seus agentes, formando gerações.

Nesse viés não-crítico estão situadas a **Pedagogia Tradicional**, a **Pedagogia Nova** e a **Pedagogia Tecnicista**. Vejamos as características de cada uma delas.

Sobre a pedagogia tradicional o filósofo e pedagogo brasileiro Dermeval Saviani apresenta a seguinte contextualização e definição:

A denominação “concepção pedagógica tradicional” ou “pedagogia tradicional” foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como “tradicional” a concepção até então dominante. Assim, a expressão “concepção tradicional” subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. Distinguem-se, no interior dessa concepção, duas vertentes: a religiosa e a leiga. (Verbete elaborado por Dermeval Saviani. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm#_ftn1>. Acesso em: 18 jun. 2019)

Para esta pedagogia, o papel da escola é promover uma formação puramente moral e intelectual, lapidando o aluno para a convivência social, tendo como pressuposto a conservação da sociedade em seu estado atual.

Os conteúdos de ensino são aqueles que foram ao longo do tempo acumulados e devem ser repassados como verdades absolutas, sem questionamentos. Nessa concepção não está presente a consideração sobre os conhecimentos prévios do aluno, apenas o que está no currículo é transmitido.

Outro elemento desta pedagogia centra-se na memorização dos conteúdos como forma de apropriação dos conhecimentos tidos como essenciais. O professor é o centro do processo educativo, o desenvolvimento do intelecto e a disciplina são essenciais neste processo.

Para ampliar a visão sobre a perspectiva tradicional praticada por esta pedagogia, podemos conferir Mizukami:

[...] atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico. (MIZUKAMI, 1986, p. 11)

A relação professor-aluno é marcada pelo autoritarismo do primeiro em relação ao segundo. Para essa corrente pedagógica, somente o professor possui conhecimento para ensinar, o papel do aluno é o de receber o conhecimento transmitido pelo professor.

Nesse sentido, a pedagogia tradicional encontra-se relacionada no campo das teorias não críticas, pois tem como pressuposto a transmissão dos conteúdos. A escola tradicional, de acordo com Saviani, tem a seguinte função:

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 1983, p. 6)

Em contraposição ao ideário da pedagogia tradicional, a pedagogia nova ou escola nova tem em sua composição alguns pressupostos que irão se confrontar com a pedagogia tradicional. Segundo Vidal:

[...] a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno. (VIDAL, 2003, p. 497)

O conhecimento ocupa, segundo essa concepção, papel essencial na relação do ensinar e aprender. Diferentemente da pedagogia tradicional, pautada pela transmissão e memorização, seguirá em seus preceitos teóricos outros caminhos, de acordo com Vidal:

O conhecimento, em lugar de ser transmitido pelo professor para memorização, emerge da relação concreta estabelecida entre os alunos e esses objetos ou fatos, devendo a escola responsabilizar-se por incorporar um amplo conjunto de materiais. (VIDAL, 2003, p. 509)

A maior crítica direcionada à pedagogia nova e que a aloca no grupo das teorias não-críticas da educação se dá pelo fato, segundo Saviani:

[...] de um deslocamento do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, da cognição para os processos pedagógicos, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade, o importante não é aprender, mas” aprender a aprender” (SAVIANI, 2009, p. 8-9)

O foco da escola nova será baseado no método, diferentemente da tradicional, centrado nos conteúdos (SAVIANI, 1983).

Apesar de sua preocupação em uma ampla reformulação, sua aplicabilidade pressupõe a crítica à deficiência evidenciada na escola tradicional, Saviani elabora a seguinte expressão para a proposta da escola nova no que diz respeito à crítica a escola tradicional: “[...] é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (SAVIANI, 2009, p. 10).

Dessa maneira, a escola nova não oferece a solução para a questão a que se propõe resolver. A crítica à perspectiva tradicional se esvai ao privilegiar ao implementar uma escola para poucos.

Devido aos altos custos financeiros para sua implementação, já que se propunha a implementar sua orientação pedagógica em estruturas viáveis para o mesmo, a escola nova não se popularizou e aprofundou a própria marginalidade a que se propunha a “combater”. O próprio caráter verificado no Brasil destoou dos demais países, de acordo com Vidal:

[...] a Escola Nova, particularmente no Brasil, assumiu um significado muito distante do que adquiriu em todos os demais países em que emergiu. Aglutinou não apenas uma bandeira educacional, mas um investimento político: a renovação do sistema público. Aqui é preciso destacar que o Brasil foi o único país do mundo ocidental em que a Escola Nova tornou-se um investimento de Estado. Em todas as demais nações, os princípios da Escola Nova eram abraçados por grupos de educadores que criavam instituições específicas. Na Argentina, por exemplo, as irmãs Cossettini criaram a Escola Serena. No Brasil, entretanto, a Escola Nova constituiu-se em elemento aglutinador de reformas do aparelho escolar municipal ou estadual nas várias regiões, reformas estas implementadas pelas Diretorias de Instrução Pública (antecessoras das Secretarias de Educação) (VIDAL, 2013, p. 582).

Saviani propõe a reflexão sobre a escola nova baseada no seguinte questionamento:

Não seria este um “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”? Por trás da ideia de que a Escola Tradicional é deficiente, está o ideário de que “é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (SAVIANI, 2009, p. 10).

Assim concebida, essa pedagogia é considerada não crítica porque elevou a desigualdade na escola e, acabou por cumprir uma dupla função, segundo Saviani:

Vê-se, pois, que paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a "Escola Nova" o agravou. Com efeito, ao enfatizar a "qualidade do ensino", ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função; manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei de "mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante. (SAVIANI, 1983, p. 11)

A escola nova enquadra-se assim no espectro das teorias não críticas. Ela ao mesmo tempo garantiu a expansão, dentro de limites, da escola e principalmente desenvolveu um ensino voltado aos interesses da classe dominante.

Baseada no modelo de educação eficiente, a Pedagogia Tecnicista busca a uma otimização da produtividade que consiga eliminar interferências subjetivas no processo de ensino-aprendizagem, elevando desta maneira o processo educativo a uma objetividade operacional para sua aplicação prática; **aprender a fazer** será seu lema principal. Ainda de acordo com a classificação de Saviani podemos entendê-la da seguinte maneira:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2009, p. 11)

Nesta pedagogia, os conteúdos estão embasados na objetividade do conhecimento, os métodos são programados passo-a-passo, com extrema racionalidade do uso do tempo. O diálogo entre professor e estudantes tem o intuito de transmitir o conhecimento de maneira eficaz. A avaliação estará pautada na verificação formal, analisando a realização dos objetivos propostos.

Assim concebida, essa pedagogia é considerada não crítica porque insere o professor e o aluno como executores de planos já concebidos sem levar em consideração o contexto social ao qual estavam inseridos. Ao aluno a assimilação dos conteúdos repassados eram suficientes, colocando-os assim na passividade.

2.2.2 As teorias pedagógicas críticas

Essas pedagogias integram um segundo grupo. As teorias pedagógicas que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo um fator de marginalização, (SAVIANI, 1983, p. 7) marcada pela divisão entre grupos e classes antagônicas, que integram estas teorias educacionais.

No sentido inverso das teorias não-críticas, as teorias críticas partem de uma análise que possuem pressuposto na seguinte observação: “[...] são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade.” (SAVIANI, 1983, p. 19)

O grupo ou classe que detém a maior força econômica e política e é dominante por se apropriar dos resultados da produção social e produz necessariamente a marginalização será alvo de análise desta perspectiva educacional no conjunto da sociedade. Isso porque essa pedagogia tem plena percepção dos determinantes sociais da educação, isto é, tem clareza de

que a classe dominante utiliza a educação para atender aos seus interesses de reprodução das relações sociais, em prejuízo dos interesses e necessidades das classes subalternas.

Assim entendida as teorias pedagógicas críticas, nem todas possuem um viés revolucionário, ou melhor, algumas delas não entendem ser a educação um dos elementos sociais capazes de produzir transformações sociais. Para melhor compreender a questão dentro da proposta de análise das teorias críticas, Saviani faz a seguinte ressalva:

Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de “teorias crítico-reprodutivistas”. Tais teorias contam com um razoável número de representantes. (SAVIANI, 1983, p. 19-20)

É necessária esta ressalva para não acabarmos por misturar e talvez até cair na tentação de subentender que a crítica, quando posta na análise da educação, por si só, já é uma proposta de transformação e superação da sociedade de classes. Ao contrário, a crítica à educação, isto é, a identificação da educação como processo que colabora com a reprodução das relações sociais, também pode ser reprodutivista se não se identificar o papel que a educação pode ter no processo de superação das contradições das relações sociais de tipo capitalista.

Dentro deste quadro algumas representações ganham maior notoriedade na construção da análise crítica, mas com caráter reprodutivista da educação. Dentre eles podemos seguir a classificação de Saviani, que é a seguinte: a) “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”; b) “teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado”; c) “teoria da escola dualista (SAVIANI, 1983).

Vejamos suas características e o porquê de estarem inseridas no conjunto das teorias crítico-reprodutivistas, para posteriormente alicerçar os critérios para uma teoria da educação crítica em seus pressupostos e propostas de ação pedagógica.

O termo crítico-reprodutivista advém do fato de, apesar de perceberem a forte determinação social da educação (daí seu postulado baseado na crítica), acabam por considerar que a educação e a sociedade possuem uma relação de dependência em sua totalidade, sendo a educação completamente determinada pelas relações sociais, não tendo, portanto, qualquer papel de interferir no processo social, logo, cumprindo um papel unicamente reprodutivista das relações sociais. Em outros termos, pode-se dizer que a educação, para os reprodutivistas, só cabe reproduzir as relações sociais, não vendo nela nenhuma possibilidade de se assumir como transformadora, isto é, revolucionária.

A teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, também entendida por Saviani como reprodutivista, está fundamentada na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975). Neste livro, os autores tomam como objeto de análise o sistema escolar francês.

Segundo Saviani, o arcabouço desta perspectiva teórica apresenta:

O arcabouço do Livro I constitui, mais do que uma sociologia da educação, uma sócio-lógica da educação. Isto porque não se trata de uma análise da educação como fato social, mas da explicitação das condições lógicas de possibilidade de toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade de toda e qualquer época ou lugar. Trata-se de uma teoria axiomática que se desdobra dedutivamente dos princípios universais para os enunciados analíticos de suas consequências particulares. (SAVIANI, 1983, p. 18-19)

Neste ponto acreditamos ser necessário esclarecer o caráter “axiomático” desta perspectiva teórica para melhor compreensão da sua intencionalidade. Vejamos a definição do termo:

Axiomático é algo **evidente, inquestionável**, incontestável, é relativo aos axiomas. Axiomático possui significado em diversas ciências, como lógica, matemática, engenharia, todas com teorias sobre os axiomas.

Em lógica, existe o sistema axiomático, que é uma forma de teoria dedutiva, construída a partir de termos iniciais, e que foi desenvolvida por meio de regras de definição. Em matemática, existe também um sistema axiomático, que é um conjunto de axiomas, que podem ser usados para a derivação lógica de teoremas. (Disponível em: <<https://www.significados.com.br/axiomatico/>>. Acesso em: 10 jun. 2019)

Mas neste momento da exposição nos perguntamos: qual é o motivo da violência simbólica como elemento desta análise em particular? Saviani responde a esta indagação da seguinte maneira:

Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade se estrutura como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. É essa a ideia central contida no axioma fundamental da teoria. (SAVIANI, 1983. p. 19-20)

O enunciado central da proposta teórica de Bourdieu e Passeron está contida na seguinte afirmação dos autores:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (SAVIANI, 1983, p.20 *apud* BOURDIEU-PASSERON, 1975, p. 19)

Sendo assim, a alocação desta teoria no campo elencado fica objetivado. Finalizamos com Saviani, evidenciando o porquê de incorporar esta teoria no campo crítico-reprodutivista:

De acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominadas. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma. (SAVIANI, 1983, p. 22)

A educação, nesse sentido, reforça a condição das desigualdades materiais e culturais oriundas das relações de classe presentes na sociedade capitalista.

Logo em seguida, na obra *Escola e Democracia*, temos a teoria que coloca a escola e a educação como Aparelho Ideológico do Estado (AIE). Louis Althusser é o idealizador desta teoria.

De acordo com Saviani, o conceito de Aparelhos Ideológicos do Estado deriva da seguinte perspectiva teórica sobre a ideologia:

O conceito "Aparelho Ideológico de Estado" deriva da tese segundo a qual "a ideologia tem uma existência material". Isto significa dizer que a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais reguladas por rituais materiais definidos por instituições materiais. (SAVIANI, 1983, p. 24)

Diante desta ação da ideologia dominante, existem aparelhos que disseminam essa ideologia na/da sociedade, sendo a escola um deles. Althusser fará a seguinte explicação sobre esta questão envolvendo a ideologia, a luta de classes, o Estado e a escola:

O Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico Escolar. (SAVIANI, 1983, p. 24)

A crítica de Saviani a esta teoria elaborada por Althusser não reside na negação da luta de classes como evidenciado na teoria exposta anteriormente, mas na explicação gerada sobre o funcionamento do Aparelho Ideológico do Estado escolar, que determina o insucesso da luta de classe sob a ótica do proletariado, devido à supremacia burguesa. Saviani aborda a questão na seguinte afirmação:

Entretanto, quando descreve o funcionamento do AIE escolar, a luta de classes fica praticamente diluída, tal o peso que adquire aí a dominação burguesa. Eu diria, então, que a luta de classes resulta nesse caso heroica, mas inglória, já que sem nenhuma chance de êxito. (SAVIANI, 1983, p. 26)

Entendemos que a educação e a escola analisadas e evidenciadas neste sentido servirão, a partir desta teoria, apenas como elemento de sentenciamento de uma condição e não como teoria transformadora das questões materiais evidenciadas. Ou seja, concordamos com a análise que Saviani faz da teoria produzida por Althusser.

Finalizaremos a exposição das teorias crítico-reprodutivistas com a ponderação de Saviani sobre a Teoria da Escola Dualista.

C. Baudelot e R. Establet (1971) apresentaram a visão de uma escola que, “[...] apesar de uma aparência unitária” (SAVIANI, 1983) “[...] corresponde à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.” (SAVIANI, 1983, p. 28)

Utilizaremos uma longa (mas necessária) citação de Saviani para podermos compreender esta teoria ao analisar a escola. Segundo o autor de Escola e Democracia:

Enquanto aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção) são práticas de inculcação ideológica. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita de ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalco, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. (SAVIANI, 1983, p. 29)

Essa dualidade inculca a ideologia burguesa, recalca e disfarça a ideologia proletária, e estes são aspectos a considerar na análise desta teoria. Encontramos neste ponto algo interessante, a existência de uma ideologia proletária em contrapartida à ideologia burguesa.

A escola, ao disseminar a ideologia dominante, tem como função impedir o avanço da ideologia proletária. Concebida fora do universo da produção, essa escola desqualifica o trabalho manual em detrimento do trabalho intelectual, aludindo à ilusão pequeno burguesa de valorizar o trabalho intelectual e desvalorizar o manual, a força do proletariado.

De acordo com Saviani, na Teoria Dualista a escola tem duplo papel na marginalização, pois:

[...] a escola, longe de ser um instrumento de equalização social é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino. . (SAVIANI, 1983, p. 30 e 31)

A crítica a esta teoria, apesar de explicitada a dualidade e função da escola, segundo Saviani, se dá pelo fato desse dualismo apresentar a escola em uma perspectiva que “[...] entendem que a escola, enquanto aparelho ideológico é um instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado. A possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta do proletariado fica descartada.” (SAVIANI, 1983, p. 31).

Nesse sentido, ao propor uma teoria crítica, Saviani apresenta no conjunto denominado de crítico–reprodutivistas as teorias que, apesar de toda crítica apresentada em sua proposta e análise teórica, em última instância acabam por impossibilitar ou mesmo não apresentar as possibilidades de sublevação da classe dominada no contexto capitalista a partir do âmbito escolar.

Assim sendo, a proposta do autor de Escola e Democracia faz uma inferência no tocante as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas. Saviani assim se posiciona sobre a questão:

O leitor terá notado que, quando me referi às teorias não-críticas, após expor brevemente o conteúdo de cada uma, procurei mostrar a forma de organização e funcionamento da escola decorrente da proposta pedagógica veiculada pela teoria. Já em relação às teorias crítico-reprodutivistas isto não foi feito. Na verdade, estas teorias não contém uma proposta pedagógica. Elas se empenham tão-somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais.(SAVIANI, 1983, p. 32)

Essa diferenciação sobre a proposta pedagógica estar presente ou não, ou seja, sobre a própria natureza da teoria, é essencial para determinar o que é uma teoria e proposta pedagógica claramente crítica.

No tocante a marginalidade, tema central dos efeitos da aplicação de cada uma das propostas elencadas na análise, tem-se o seguinte resultado anunciado por Saviani:

Em relação à questão da marginalidade ficamos, pois, com o seguinte resultado: enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí, seu caráter segregador e marginalizador daí, sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos, a História é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a História na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a História é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas. (SAVIANI, 1983, p. 32-33)

Dessa diferenciação podemos retirar lições que possam orientar uma escola a ser transformada e ressignificada socialmente, partindo da atuação dos dominados na sociedade dividida em classes. Se uma das classes (a dominante) pretende manter sua dominação, a escola precisa ser transformada, partindo das necessidades daqueles que almejam superar as condições de subalternidade econômica, social, política e cultural a que estão submetidos.

Nesse sentido, temos dois pontos a considerar para a real ativação de uma proposta pedagógica baseada em uma teoria verdadeiramente crítica, são eles:

Uma teoria do tipo acima enunciado se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. (SAVIANI, 1983, p. 34)

E um fator que impele essa prática revolucionária enunciada por Saviani, no movimento dialético entre educação e relações sociais, em sua complexidade de análise e aplicabilidade, é o seguinte:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 1983, p. 34)

Toda análise no campo da educação que se propõe a superar as contradições, avançando assim para o complexo campo das relações sociais, cujas determinações também são econômicas, políticas e culturais, devem acolher em sua perspectiva as condições concretas da vida social, pois para o materialismo histórico-dialético, a realidade concreta é determinante da vida social, independe da ideia que temos sobre ela.

Esse caminho deve ser percorrido de maneira a evitar desvios que desorientem o currículo escolar, suas formulações, reformulações, alterações e proposições. Caso seja proposta fora do campo da luta de classes, ele poderá servir apenas à reprodução das relações sociais.

Antes de seguir para a análise do currículo e suas implicações com as teorias educacionais, deixamos a citação que sintetiza o acima exposto:

No entanto, o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista. É nessa direção que começa a se desenvolver um promissor esforço de elaboração teórica. (SAVIANI, 1983, p. 34)

Os anseios da classe dominada e os interesses da classe dominante não devem ser confundidos de maneira nenhuma neste percurso de apreensão da realidade e de proposição teórica e prática de sua transformação a partir dos processos de ensino-aprendizagem.

2.3 Currículo e teorias pedagógicas

No conjunto da discussão do currículo e da sua importância dentro da organização da escola, ou melhor, da organização do trabalho pedagógico orientado teoricamente, devemos nos atentar às intenções que estão na base das concepções de educação, no seu alicerçamento filosófico, que incide sobre a prática educativa, com implicações na realidade concreta.

Diante desse contexto de disputa de interesses manifestos nos currículos, cabe apresentar a definição de Saviani (2004, p. 57): “Um currículo é, portanto, uma escola funcionando, isto é, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”.

Neste momento, é de extrema relevância aprofundarmos a noção de currículo, seja no contexto escolar, que mantém com a sociedade um estreito interesse, organizando assim a análise que oriente o olhar para as relações entre ambos.

Para Apple devemos compreender que o currículo não é somente um documento impresso das instituições de ensino, mas um documento que reflete todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico (APPLE, 2006)

Partindo da perspectiva dos nossos referenciais teóricos, Marx (2001), Mizukami (1986), Saviani (2004), Fernandes (1989), Meszáros (2009) e Silva (2002), teremos como perspectiva de análise não apenas a definição do currículo, mas sua importância dentro da escola no contexto das classes sociais, analisando seu papel e intencionalidade nas relações entre a escola e a sociedade.

Para trilharmos este caminho utilizaremos autores que em sua proposta de estudos e pesquisa tem como ferramenta de análise a crítica da realidade, organizando teoricamente os elementos que a compõem de forma não apenas enciclopédica, mas com real intenção de sua transformação. Nesse sentido Saviani, orienta que tipo de conhecimento deve ser incorporado ao currículo no espaço escolar:

[...] o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” (p. 16). Trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. O processo de “seleção do conhecimento” a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta. A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir “prioridades” (distinguir o que é principal do que é secundário), o que é ditado “[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem.” (SAVIANI, 2004, p. 39).

Alguns dos pontos elencados por Saviani na citação acima são interessantes para a nossa análise do currículo à luz teorias pedagógicas trabalhadas anteriormente, sobretudo,

quando estará em questão neste trabalho, nas partes subsequentes a este, a discussão sobre normatizar uma base nacional comum curricular, aprofundaremos essa questão no próximo capítulo.

O processo de “seleção do conhecimento”, ou seja, a intencionalidade de inculcar oficialmente no currículo o que é necessário ou não, em relação ao conteúdo, está articulado à dinâmica da estrutura do sistema capitalista, evidenciando que discutir currículo é também enfrentar o debate sobre a relação entre escola e sociedade. Por isso, nossa intenção é verificar a relação entre escola, currículo e sociedade, com vistas a identificar as intencionalidades e a função do currículo neste processo.

Nesse sentido, é necessário examinar o currículo historicamente construído e constituído, para avançarmos sobre as propostas atuais. Que orientação teórica corresponde aos currículos a serem implementados em suas diversas perspectivas? Quais as principais orientações pedagógicas que estruturam e podem ser verificadas nas propostas curriculares? Como o currículo é vivenciado e aplicado nas escolas? Estas são algumas das questões propostas para o exame da questão.

Nesse sentido, abriremos um parêntese para explicar sobre os elementos necessários para a compreensão e verificação das relações oriundas do processo educativo e os saberes que o configuram. O intuito é verificar na prática docente os limites e transposições a serem feitas, necessárias para a efetiva análise da propagação curricular e sua orientação ideológica.

Nossa intenção é apresentar para a prática pedagógica orientada pelos conteúdos selecionados, incorporados e praticados através do currículo na escola cotidianamente na prática docente.

No espaço escolar diversos saberes confluem para o processo de ensino e aprendizagem. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) “[...] o das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência, essa mescla de saberes, constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar.” (p. 12)

Esse necessário para ensinar está imbuído de interações, que extrapolam o espaço da sala de aula, da escola e do trabalho pedagógico. É nesse momento que o desconhecimento das relações ideológicas, que orientaram a construção do currículo e sua aplicação incidem diretamente sobre o fazer docente. Para nossa análise é essencial compreender essas relações e os saberes que organizam a prática docente.

Para nossa explicação utilizaremos a elaboração de Saviani (2016) que escreve sobre o processo educativo e os saberes que o configuram. Estes saberes são essenciais à apreensão

do processo educativo. Explanaremos sobre os saberes e elencaremos os necessários para compreensão e resolução das questões propostas acima.

De acordo com Saviani, os saberes são: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático curricular. Entendendo que são esses os saberes que todo educador deve dominar e que, portanto, devem integrar o seu processo de formação.

Vejamos como Saviani define o saber atitudinal, o saber crítico-contextual e o saber específico. O saber atitudinal abarca os seguintes elementos:

Esta categoria compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc. Trata-se de competências que se prendem à identidade e conformam a personalidade do educador, mas que são objeto de formação tanto por processos espontâneos como deliberados e sistemáticos. (SAVIANI, 2016, p. 12)

Este saber está relacionado especificamente a subjetividade da ação pedagógica, inserindo em seus preceitos o agir do educador em relação ao educando. Congrega intencionalidade formativa de identidade com a atividade pedagógica.

Inicialmente elencamos em um conjunto três saberes para logo após incidirmos especificamente em dois dos elencados por Saviani, pois acreditamos serem de extrema relevância para entendimento das relações implícitas na análise curricular, saberes estes que, apartados da formação pedagógica, já inserem na questão a ideologia que transforma o currículo em algo apenas a ser transmitido. Continuamos com a exposição de Saviani sobre o saber crítico-contextual:

Trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio históricas que determinam a tarefa educativa. Entende-se que os educandos devam ser preparados para integrar a vida da sociedade em que estão inseridos de modo a desempenhar nela determinados papéis de forma ativa e, o quanto possível, inovadora. Espera-se, assim, que o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade. A formação do educador envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto a partir do qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo, traduzida aqui na categoria do saber crítico-contextual. (SAVIANI, 2016, p. 12-13)

Entender que as relações historicamente constituídas elevam o papel do educador a um patamar de compreensão, contextualizando o presente em seu movimento histórico eleva efetivamente a questão dos conhecimentos necessários para a prática pedagógica.

Nosso intuito é o de enfatizar especificamente o saber pedagógico e o saber didático-curricular, para o que nos propomos acima, mas antes de apresentá-los vejamos a definição dos saberes específicos organizados por Saviani:

Nesse âmbito incluem-se os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares. Trata-se dos conhecimentos oriundos das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas, obviamente considerados, como se assinalou, não em si mesmos, mas enquanto elementos educativos, isto é, que precisam ser assimilados pelos educandos em situações específicas. Sob esse ponto de vista não é lícito ao educador ignorar esses saberes os quais devem, em consequência, integrar o processo de sua formação. (SAVIANI, 2016, p. 13)

Neste saber encontra-se a especificidade da formação do educador das áreas da ciência e ele estão orientados nos currículos, organizando o que deve (ou será) ensinado de acordo com as necessidades dos educandos.

Os saberes pedagógicos e didático curricular, por sua vez contribuem com a questão a que nos propomos neste momento, que é a dos conhecimentos produzidos e sintetizados nas teorias pedagógicas que estamos analisando e sua organização e realização da atividade educativa expressas posteriormente no currículo.

Saviani irá definir o saber pedagógico da seguinte maneira:

Aqui se incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo. Em verdade esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa a partir da qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional. (SAVIANI, 2016, p. 13)

Os conhecimentos do saber pedagógico estão diretamente conectados com a teoria que organiza historicamente a orientação pedagógica com o fazer do educador e do educando. É essencial, pois possibilita a relação entre o fazer consciente que se traduz na especificidade da atuação profissional, orientado por uma perspectiva teórica que (deve) estará conectada diretamente com a intencionalidade do educador.

Fechamos com apresentação do saber didático-curricular, sobre este saber Saviani nos traz a seguinte caracterização:

Sob essa categoria compreendem-se os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. É, em sentido mais específico, o domínio do saber fazer. Implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico enquanto uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos visando atingir objetivos intencionalmente formulados. (SAVIANI, 2016, p. 13)

Esse domínio do “saber fazer” a nosso ver está totalmente permeado pelas orientações curriculares, ou melhor, pela sistematização do trabalho pedagógico e das suas intencionalidades na escola. O controle não apenas do que acontece no âmbito escolar, mas também da formação dos profissionais que atuarão na escola é de total relevância para compreender o objeto de pesquisa em questão.

Os saberes acima envolvem diretamente a ação do conhecimento historicamente produzido e sistematizados pelas teorias pedagógicas, articulando os fundamentos da educação e as orientações incidentes no trabalho educativo para além da própria dinâmica do trabalho pedagógico. O “saber fazer”, em nosso entendimento, irá imprimir no cotidiano escolar as perspectivas teóricas norteadas cotidianamente pelo currículo, sendo assim olhar a questão curricular extrapola a escola e incorpora a formação docente.

Em nosso entendimento os dois últimos saberes elencados por Saviani possuem relevância de primeira ordem quando se trata da questão das teorias pedagógicas e do currículo propriamente elencado, para análise das intencionalidades teóricas implícitas à elaboração e implementação do mesmo.

As formas de organização e realização da atividade educativa, assim como a formação docente, são elementos constituintes do currículo e se expressam nas teorias pedagógicas. Veremos a seguir os critérios que delineiam o currículo em suas perspectivas educacionais/pedagógicas críticas e não críticas.

2.3.1 Sobre o currículo nas teorias pedagógicas não críticas

Em seu livro *Escola e democracia*, Saviani elenca a pedagogia tradicional, a Escola Nova e a pedagogia tecnicista como teorias não críticas da educação, pois possuem uma visão da educação que, apesar da especificidade de cada uma delas em seu contexto histórico, econômico e político, não assentam em sua perspectiva os problemas e a estrutura social como elementos constituintes da própria educação.

A não criticidade, apesar de sua entonação aparentemente neutra, conforma uma visão de mundo e uma perspectiva de organização social que se coaduna com uma forma de organização burocrática do currículo. A burocracia e aqui entendida apenas e tão somente como uma visão baseada na impossibilidade de qualquer ação educativas e afastar de normas e instruções seguras, que buscam a eficiência dos processos. Assim concebida, ela retira a característica criativa necessária do processo educativo.

O currículo tradicional com base nas teorias não críticas tem como objetivo principal preparar para aquisição de habilidades intelectuais através de práticas de memorização. O estudo sobre a questão que segue esta perspectiva, apresentando sua intencionalidade, e expressa no currículo teve origem nos Estados Unidos e tem como base a tendência conservadora das relações sociais, em alguma medida baseada nos princípios de Taylor¹⁶ e no modelo que ficou conhecido por taylorismo, que igualava o sistema educacional ao modelo organizacional e administrativo das empresas. Segundo Apple:

Na Nova York de 1850, por exemplo, quando o sistema de escolas públicas começou a se solidificar cada vez mais, as escolas eram vistas como instituições que poderiam preservar a hegemonia cultural de uma população “nativa”. A educação era a maneira pela qual a vida em comunidade, os valores, as normas e os benefícios econômicos dos poderosos deveriam ser protegidos. As escolas podiam ser grandes motores de uma cruzada moral para fazer os filhos dos imigrantes e dos negros serem como “nós”. [...] Essa missão moral da escola teve grande impacto nos tipos de seleções curriculares, como se pode imaginar. Mas isso não era tudo. A cruzada para eliminar a diversidade foi ampliada por outro conjunto de fatores. A escala de problemas urbanos aumentou conforme aumentou a população. Algo tinha que ser feito sobre o crescimento rápido dos números de crianças “diferentes”, que tinham de ser aculturadas. A resposta foi a burocratização – a consolidação, aparentemente de acordo com o senso comum, das escolas e a padronização de procedimentos e do currículo, os quais promoveriam a economia e a eficiência. (APPLE, 2006, p. 106-107)

O currículo entendido e (re)visto como tradicional é aquele que se elabora a listagem de assuntos a serem impostos aos estudantes, que deveriam ser ensinados pelo professor e memorizados (repetidos) pelos estudantes ao longo de uma série de atividades.

O currículo elaborado na perspectiva educacional tradicional encontra sua fundamentação teórica no que Saviani chamou de teorias não críticas da educação. O primordial da fundamentação desta teoria educacional expressa no currículo orienta que:

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 1983, p. 6)

A escola é erigida como espaço onde será combatida a ignorância, tornando assim a transmissão de conhecimentos elemento central da perspectiva pedagógica que orientam

¹⁶ Taylorismo consiste num sistema de organização industrial desenvolvido por Frederick Taylor, economista e engenheiro mecânico estadunidense. O principal objetivo desta técnica gerencial, originariamente formulada para ser aplicada ao mundo da produção de mercadorias, é otimizar as tarefas desempenhadas nas empresas, através da organização e divisão de funções específicas aos trabalhadores, premiando os considerados mais produtivos. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/taylorismo/>> Acesso em: 11 jun. 2019.

processo educativo tradicional. De forma mecânica, o conhecimento é repassado aos alunos, que devem assimilá-lo. Isso está implícito nas disciplinas e conteúdos que reproduzem a desigualdade social.

Nessa perspectiva, a escola e a educação são instrumentos de legitimação e reprodução das desigualdades sociais presentes na sociedade e inerentes à lógica de funcionamento do capitalismo.

O currículo, neste sentido, está associado e mesmo incorporado aos interesses da classe dominante, às necessidades de manutenção da sociedade desigual. Ele não corresponde aos anseios da classe dominada, é a expressão dos interesses sociais da classe dominante, que se expressam na educação e na escola.

Mais do que o ordenamento de matérias e conteúdos a serem transmitidos possui função de conter a crítica à sociedade, em um processo de ensino que atrele as práticas curriculares à luta de classes, sob a ótica da classe dominante.

2.3.2 A questão curricular nas teorias pedagógicas críticas

As teorias críticas argumentam que não existe uma teoria neutra, já que toda teoria está baseada nas relações de poder. Perceber o currículo como um campo que prega a liberdade e um espaço cultural e social de luta de classes é um dos elementos constituintes das teorias educacionais críticas.

Sobre as teorias pedagógicas críticas, Saviani orienta sua análise sob a perspectiva que traz à tona a luta de classes, diferenciando as teorias críticas e as teorias crítico-reprodutivistas, sendo assim:

O problema permanece, pois, em aberto. E pode ser recolocado nos seguintes termos: é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? Evitemos de escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados. O nosso problema pode, então, ser enunciado da seguinte maneira: é possível articular a escola com os interesses dominados? (SAVIANI, 1983, p. 33)

Para atender aos interesses dos dominados, o currículo deve corresponder à necessidade de transformação da escola e da sociedade, incorporando assim em sua finalidade

a luta de classes. O currículo crítico deve corresponder a uma teoria realmente crítica – e não crítico-reprodutivista, que articule os interesses dos dominados e a própria escola.

Silva (2002) escreve sobre a diferença entre as teorias do currículo não crítico e o currículo crítico. Em sua análise verificamos que:

As teorias tradicionais se concentram, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais do currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. [...] As teorias tradicionais eram teorias da aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. (SILVA, 2002, p. 30)

Essa afirmação de Silva corrobora o que expusemos acima no que se refere ao currículo e as teorias que os circunscrevem. A perspectiva crítica do currículo “[...] enfatiza a compreensão do que faz o currículo, e não as técnicas de como se faz o currículo” (SILVA, 2002, p. 33). O currículo está sempre associado, “[...] relacionado à questão de poder, a partir da seleção de conhecimentos, por exemplo” (SILVA, 2002, p. 34).

A teoria crítica oferece uma possibilidade de articular a escola com a realidade, ou melhor, com os interesses dos dominados na relação social de classes, estrutural na formação da sociedade capitalista. A propósito, a função do currículo, de acordo com Silva, é a seguinte:

O currículo na escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. (SILVA, 2002, p. 35)

Tendo consciência desta orientação e função do currículo, uma teoria crítica deve fundamentar a construção que incorpore as necessidades dos dominados e erigir assim uma escola teoricamente fundamentada em:

Uma teoria do tipo acima enunciado se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. (SAVIANI, 1983, p. 34)

Como bem observa Saviani:

Na teoria crítica do currículo, há a intenção de formar sujeitos conscientes das relações de dominação ocorridas no contexto em que estão inseridos”, Silva (2002) pois “implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico enquanto uma estrutura articulada de agentes, conteúdos,

instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos visando atingir objetivos intencionalmente formulados”. (SILVA, 2016, p. 49).

Os dois autores, Silva e Saviani, acreditam na possibilidade de formar sujeitos conscientes partindo da articulação dos agentes envolvidos na complexidade do trabalho educativo, colocando em movimento a articulação da escola e da sociedade expressas em sua proposta curricular.

Sobre a análise das teorias do currículo encontramos em Silva (2016) alguns elementos para análise da questão. A influência da teoria Tradicional do Currículo estadunidense foi a que mais influenciou as elaborações curriculares no Brasil no decorrer do século XX (SILVA, 2016).

Segundo o autor, o currículo pode ser compreendido, desde a origem do termo no século XVI, como resultado de três questões centrais: “o quê ensinar?”, “como ensinar?” e “pra quê ensinar?” (SILVA, 2016). E de acordo com as necessidades históricas, ocorre o redirecionamento da resposta para estas questões. Ainda de acordo com Silva:

De fato, ainda que separadas, as fases de produção e implementação do currículo são movidas por três questões que, relacionadas ao conhecimento objetivo, estão presentes desde a origem do termo no século XVI: “o quê ensinar?”, “como ensinar?” e “pra quê ensinar?”. Integradas, essas questões mobilizam esforços tanto na fase da produção quanto na da implementação curricular. Enquanto a segunda trata especificamente do método didático-pedagógico, porém, sem deixar de lado preocupações que envolvem as condições estruturais imprescindíveis à aprendizagem, como, por exemplo, materiais e equipamentos suficientes, edifícios e instalações adequadas, boa formação docente, entre outras; a primeira e a terceira tratam não apenas dos critérios de seleção do conteúdo, mas de sua conversão e sistematização em *saber escolar*. (SILVA, 2016, p. 50)

A forma como o currículo tradicional responde a estas questões envolvem o burocratismo, a eficiência, o produtivismo, que em consonância devem corresponder aos anseios de classe na sociedade urbano-industrial e direcionar as pessoas para adequação de sua lógica. Silva conclui a questão da seguinte maneira, em sua exposição sobre a questão:

À guisa de conclusão deste item do texto, afirmamos o entendimento que o sentido do termo “tradicional”, que adjetiva a teoria do Currículo Tradicional, pode ser compreendido não apenas como uma referência à importância que as tendências, aqui apresentadas, consolidaram no interior do *campo* do currículo surgido século XX, mas também por legitimar, por meio da ideologia cientificista, uma *tradição* educativa que – para quem de “tempos imemoriais” – remonta as práticas pedagógicas institucionalizadas que se desenvolveram e assentaram desde o início da Era Moderna. (SILVA, 2016, p. 50)

Essa historicidade evidenciada acima é essencial para associar, e compreender, o papel do currículo no que diz respeito a sua função social de adequação, ou como encontramos em sua etimologia, o de direcionar o “caminho a ser percorrido” para a boa orientação escolar.

Em contrapartida ao Currículo Tradicional, encontraremos o currículo crítico, que em sua proposta apresenta os limites e as possíveis superações do que é apresentado no currículo tradicional.

A partir dessas referências sobre o currículo e as teorias, seguiremos para análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientada pelo olhar das teorias pedagógicas elencadas, situando e trazendo para a discussão a relação entre educação e sociedade e os parâmetros de sua organização dentro do contexto de classes.

3. BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Neste momento, abordaremos questões relacionadas especificamente à Base Nacional Comum Curricular. O debate sobre a criação de um currículo nacional, historicamente, o acirramento e o encaminhamento legal sobre a instituição da base, assim como a confluência das necessidades oriundas da mudança produtiva da sociedade capitalista, que orienta as perspectivas educacionais, impondo sobre a mesma suas determinações, são elementos da exposição que faremos.

A problematização sobre os processos de acumulação e a ideologia a ela articulada interferem substancialmente na elaboração de políticas públicas no Brasil, especialmente na educação. Nesse contexto, grupos privados veem uma chance de aumentar suas receitas interferindo diretamente na elaboração de um modelo educacional, para o país.

3.1 Contexto histórico e fundamentos legais da BNCC

Para analisar a educação e os elementos que as constituem, é necessário ter uma visão abrangente. É preciso analisar os elementos pedagógicos não apartados do contexto político e nem das relações que mantém com a economia e com a cultura, senão, acaba-se por descolar do campo real, que deve ser compreendido dialeticamente, ou seja, coadunando todos os elementos que em movimento perpetuam a lógica que preside o modo de vida, que é capitalista.

Plínio de Arruda Sampaio Jr., em seu texto *Globalização e reversão neocolonial: o impasse brasileiro*, de 2007, apresenta o cenário econômico da América Latina na década de 1990 e principalmente nos anos 2000; segundo Sampaio Jr.:

Há pelo menos duas décadas, vem sendo inculcada à sociedade latino-americana a ideia de que as economias da região estão condenadas a curvar-se ante a inelutabilidade da globalização dos negócios e a ajustar-se o mais rapidamente possível às exigências do capital internacional e das potências hegemônicas. Dentro desta concepção, o raio de manobra das economias da região está limitado à definição do ritmo e da intensidade de assimilação das transformações irradiadas pelo capitalismo central. Com raríssimas exceções, a ausência de propostas que abram novos horizontes para os povos latino-americanos levou a luta política a ficar polarizada entre as facções “modernizadoras” e “conservadoras” das burguesias latino-americanas. (SAMPAIO JR., 2007, p. 1)

Devido à aceleração do processo de globalização mundial da economia e a tudo que a ela se remete, encontramos as necessidades de mercados cada vez mais vorazes, exigindo uma maior rapidez nas adequações na divisão internacional do trabalho. Neste contexto, duas visões se apresentam:

Os grupos econômicos e sociais mais estreitamente articulados às novas tendências do capitalismo internacional lutam pela “globalização já”. Ansiosos por aproveitar as oportunidades de negócios que surgem da nova conjuntura mercantil, não querem perder tempo. Contando com amplo apoio da comunidade internacional, colocam as exigências do “mercado” acima de tudo, relegando os custos econômicos, sociais e culturais do ajuste às exigências da globalização dos negócios a um distante segundo plano. Os segmentos que não dispõem de condição de sobreviver à concorrência externa não têm pressa. Exigem tempo para que possam se adaptar aos novos ventos do capitalismo. Batem-se por uma modernização lenta, segura e gradual. (SAMPAIO JR., 2007, p. 1-2)

O discurso das visões econômicas que imperam neste momento na América Latina, que ressoam amplamente no Brasil, recorrem à diferenciação do ritmo das mudanças a serem implementadas de acordo com as demandas do “Deus mercado”, Sampaio Jr. aponta que:

Não é de estranhar a incapacidade das classes dominantes contemplar nas suas políticas os interesses dos segmentos marginalizados do progresso econômico. Os que vociferam à favor das reformas liberais revelam-se empedernidos conservadores quando se trata de enfrentar as reformas agrária e urbana. Os que se proclamam guardiões da identidade nacional descartam qualquer mudança que possa ameaçar seu acesso aos padrões de vida e consumo das economias centrais. As alternativas fora dos parâmetros da modernização conservadora são estigmatizadas e imediatamente descartadas sob a alegação de que provocariam o caos econômico, social e político. Assim, as classes dominantes latino-americanas construíram a sua própria versão do “fim da história”. (SAMPAIO JR., 2007, p. 2)

Uma agenda com imperativos de mudanças necessárias para impedir a estagnação econômica é empreendida a todo custo no Brasil. Diversos setores são abarcados pela lógica do mercado e sua imperatividade. Tudo que fere as propostas conservadoras são relegadas ao ostracismo das ideias impossíveis.

Nesta reorganização da divisão internacional do trabalho, Sampaio Jr. (2007) alunhará de “reversão neocolonial” o movimento de adequação à nova lógica econômica mundial, impelida pelo aprofundamento da globalização. Vejamos a citação:

O dilema globalização ou dilúvio não passa, no entanto, de um sofisma. Primeiro, porque nada garante que a subordinação às tendências da divisão internacional do trabalho livre as economias periféricas de processos caóticos de desorganização produtiva e crise social. O impacto da globalização depende das características específicas do desenvolvimento desigual do capitalismo e da natureza de seus efeitos sobre as estruturas de cada formação social. Segundo, porque o reconhecimento da transnacionalização do capitalismo como realidade histórica, cuja existência extrapola o controle de nações individuais, não significa que as sociedades da periferia estejam condenadas a ajustar-se passivamente às suas exigências. O Estado nacional pode selecionar as tendências que pretende absorver e bloquear aquelas que considera nocivas para seu desenvolvimento. (SAMPAIO, 2007, p. 3)

Verificamos na explanação acima que o que está evidenciado é a própria questão de fortalecimento, ou não, do Estado nacional. A posição neste momento está inserida dentro da luta de classes e o papel assumido em cada contexto nacional na América Latina.

A educação neste contexto ocupa no ideário do capital internacional e nas relações com o mercado um papel fundamental neste conjunto. Coutinho e Rodrigues (2017) possibilitam a conexão entre o econômico e a educação. Em seu artigo verificamos a seguinte proposição:

O presente artigo articula a temática da educação e trabalho com os desafios brasileiros em sua inserção na divisão internacional do trabalho. A partir da relação profunda existente entre educação e trabalho, formulam-se alguns questionamentos: De que educação necessitam os trabalhadores na realidade brasileira atual, segundo a ótica do capital? O esvaziamento de conteúdos e sentidos da educação estaria em consonância com as mudanças na estrutura ocupacional brasileira? A simplificação dos conteúdos trabalhados na escola traz quais exigências à formação docente? (COUTINHO; RODRIGUES, 2017, p. 2)

As perguntas lançadas são contundentes ao propor analisar a relação econômica e as adequações da formação dos trabalhadores e das trabalhadoras no atual cenário do capital internacional.

A inserção de uma base nacional comum curricular no contexto educacional surge como - utilizamos aqui a proposta de Fernandes (2006) - uma contrarreforma burguesa no campo da educação, que segundo Coutinho e Rodrigues, vem desarticulando aos avanços historicamente construídos:

Segundo as especificidades de nossa formação social capitalista, as reformas democráticas nunca se efetivaram, entre elas a educacional, que seria responsável por compor os fundamentos para a constituição de um sistema nacional de educação com mínimos de homogeneidade no conjunto do país e que conferisse igualdade de oportunidades à toda população brasileira. Com o fim da ditadura, na transição para a “Nova República”, houve uma reorganização do campo educacional com intensa participação dos professores proletarizados, trabalhadores da educação e entidades que congregavam pesquisadores da área, que exerceram forte pressão para que a nova Constituição Federal bem como a nova Lei de Diretrizes e Bases expressassem a construção da educação pública que forjasse de fato os fundamentos da democracia. Embora repleto de limites e dificuldades neste intento, houve conquistas importantes, como a noção ampla de educação presente na Constituição Federal (CF) de 1988, a vinculação de recursos para educação em todos os níveis do Estado, além das metas de universalização da educação e valorização do trabalho do professor. Se no campo legal houve avanços, a dificuldade para implementação dessas metas se mostrou crescente nas últimas décadas, com maior intensidade desde 2016, ano em que se iniciou a aprovação de medidas que desconfiguram os avanços essenciais da CF e da LDB (1996). (COUTINHO; RODRIGUES, 2017, p. 8)

O que se apresenta para nossa realidade, no *front* das modificações instituídas dentro da análise de classes, é uma (de)formação no sentido da transformação social e seus pressupostos educacionais, escolares e não escolares:

Trata-se de uma estratégia de controle e direcionamento do processo formativo da massa da população ancorado numa proposta minimalista, na qual se esvazia, gradativamente, a escola dos conhecimentos científicos e político-culturais amplos que poderiam se tornar instrumentos de crítica da ordem societária vigente. (COUTINHO; RODRIGUES, 2017, p. 8)

Traçaremos dentro do contexto apresentado os caminhos percorridos e os sujeitos envolvidos na proposição, elaboração e institucionalização da BNCC no Brasil, que representa os pressupostos das teorias pedagógicas não críticas, inserindo o tecnicismo como fundamento da base.

Encontramos na Constituição Federal (1988), em seu artigo 205, a base onde se estrutura a educação básica no Brasil. Inicialmente, ela se apresenta da seguinte forma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, 1988, p. 104)

Nesse sentido, a abrangência e importância da educação envolvem a sociedade, a família e o estado, visando ao pleno desenvolvimento da cidadania e a qualificação para o trabalho. São diretrizes que visam a uma formação da pessoa em uma perspectiva individual e coletiva na e para a sociedade.

No artigo 206 encontramos os princípios que devem reger a educação no território brasileiro. Vejamos:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Inciso acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Parágrafo único acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, 1988, p. 105-106)

Os princípios visam a garantia da escola, da diversidade, a valorização dos profissionais, a gestão democrática e outros norteadores que buscam garantir o proposto no artigo 205 da Constituição Federal. Nesse ponto de vista há uma proposta educacional constitucionalmente abrangente nos pré-requisitos de instauração de uma democracia, legalmente garantida sobre orientações que pretendem elevar a condição das pessoas que habitam o Brasil, garantindo-lhes o acesso à educação pública, o que potencializará seu desenvolvimento.

Se observarmos a própria redação da Constituição, especificamente nos artigos que visam à educação, vemos que muitas alterações ocorreram ao longo da nossa recente história.

O que é proposto oficialmente insere a educação em um projeto de sociedade que aponta para uma construção ampla, estruturada econômica, cultural e politicamente no contexto da sociedade de classes. A própria elaboração e conseqüente redação final do texto da constituinte é fruto dessa relação de classes.

A educação está estruturada e inserida dentro do âmbito do direito para a realização da mesma nos parâmetros formais que impelem a sua concretização, seus aspectos teóricos e pressupostos práticos já existem. Raniere nos traz a seguinte afirmação sobre a questão:

Definidos os seus fundamentos axiológicos e teleológicos, a constituição Federal cerca o Direito a Educação de Garantias, estende a sua titularidade da pessoa humana à sociedade e ao Estado, às gerações futuras e, de forma correlata, insere o Estado, a sociedade e a família e o próprio indivíduo no polo passivo do direito. (RANIERE, 2013, p. 67)

Sendo assim, toda e qualquer proposta de alteração, atualização e reconfiguração necessária no campo da educação não se restringem apenas a ela mesma, mas a própria sociedade brasileira e os rumos a que se pretende direcioná-la de acordo com interesses que não se resumem à educação.

A educação entendida como direito precisa (e deve) ser regida pela base instituída na nossa carta magna e orientar-se pelos princípios erigidos pelo debate historicamente presente na sociedade brasileira e contemplados nos princípios constitucionais.

A discussão e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular, que propõe a alteração do currículo nacional, deverá pautar-se, em sua elaboração, pelo texto contido na Constituição Federal, que é soberana em uma sociedade pautada pelo estado democrático de direito.

A propósito, antes da BNCC tínhamos no Brasil os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN'S), que possuíam neste sentido papel central na organização escolar, em específico, na questão curricular. Vejamos as DCN'S.

Em seu documento oficial, o MEC, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), a educação básica é apresentada na seguinte perspectiva:

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

Nesta ordenação, a proposta da educação visa ao exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos, garantindo a plena elevação das potencialidades dos seres humanos. Essas DCN'S são orientadas pela seguinte finalidade:

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

As diretrizes curriculares nacionais abarcam uma base nacional comum que articula e orienta todas as redes de ensino brasileiras. A urgência de sua construção, em 2013, ocorreu devido:

A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida. Diante dessa nova realidade e em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 4)

As diretrizes ainda oferecem os elementos para a ampliação do conceito de educação para além do espaço formal escolar, abarcando em sua proposta os elementos para prática educativa em diversos territórios e ambientes, quais sejam:

É por isto que, além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, quais sejam, a Educação Infantil, Fundamental e Média, também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, aqui estão presentes as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 4)

A amplitude da proposta das DCN'S é interessante e importantíssima no que diz respeito a analisar, propor ações e alavancar a educação brasileira em seus referenciais históricos e pedagógicos se refletirmos sobre o documento e sua data de lançamento (2013). Possui elementos temporais que por si só impelem a uma indagação sobre a BNCC e sua posterior elaboração e implementação. Finaliza a abertura do documento da seguinte forma:

Esperamos que esta publicação se torne um instrumento efetivo para reinvenção da educação brasileira e a construção de uma Nação cada vez mais justa, solidária e capaz de desenvolver todas as suas inúmeras potencialidades. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 4)

Diferentemente, a análise da BNCC se faz necessária, pois não é novidade na forma e muito menos no conteúdo como foi empreendida na sociedade brasileira, pois o intuito ao

qual se propõe não é historicamente novo e muito menos geograficamente democrático. A discussão de orientar o currículo nacionalmente não apenas é recorrente como é base de diversos documentos orientadores da questão.

Neste sentido, alocando a BNCC como objeto de estudo, expandindo os horizontes para além do currículo, concomitantemente com a sua materialização no município de Sorocaba/SP, importante região metropolitana do estado e recorte específico desta pesquisa, poderá render subsídios para a melhor compreensão do que se apresenta para a formação escolar e suas mediações para as futuras gerações, especificamente das camadas populares no que diz respeito ao mundo do trabalho e suas determinações de classe.

Faremos após essa introdução a perspectiva constitucional do direito a educação uma análise histórica baseada na proposta pautada em uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ocupa o ideário da educação brasileira, principalmente na última década, mas com maior força nos últimos cinco anos.

Em sua apresentação, logo na introdução do documento formalizado em 2018, encontramos a síntese a que se propõe a BNCC, ou melhor, qual sua finalidade:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BNCC, 2018, p. 7)

A Base Nacional Comum Curricular foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e tem sido alvo de inúmeros questionamentos, entre eles a forma intempestiva e aligeirada como foi apresentada (e não discutida e analisada democraticamente) nos sistemas municipais de ensino, assim como sua lógica prescritiva, apesar de que sua previsão legal tenha sido apresentada na Constituição Federal de 1988, enfatizada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo 26, que versa:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 11)

O artigo acima já orienta uma base nacional comum para o país que leve em conta a diversidade regional em suas especificidades culturais e econômicas concernentes a todas as localidades.

Por sua vez, a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas tratam da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Neste sentido, a BNCC, em todas as novidades propagadas como a solução para os problemas relacionados à educação e à desigualdade, ressoa em diversos momentos do embate histórico para implementarmos uma educação que respeite a diversidade e não seja apropriada por interesses meramente econômicos, que regem a lógica social capitalista.

Apresentamos para a análise - sob a égide da afirmação do direito subjetivo à educação de qualidade previsto na Carta Magna – as mudanças na redação da Lei 9.394/96 para dar lastro a normatização da BNCC, tendo como marco temporal o período de que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff da Presidência da República do Brasil, pelo golpe impetrado institucionalmente através de um *impeachment*, que visou à aceleração da implementação das política neoliberais¹⁷, somados à análise da conjuntura socioeconômica e política brasileira, que aceleraram a questão e sua homologação, em detrimento do amplo e franco debate que a democracia pressupõe.

Nesse sentido, precisamos olhar para a construção e legitimidade da proposta, que fora conduzida na institucionalização da BNCC, e seu desdobramento material, devendo ser fruto de um debate democrático e coletivo com os mais diversos setores da sociedade brasileira, o que vinha ocorrendo ao longo de sua proposta de implementação no Brasil.

A BNCC é reflexo de uma disputa histórica que marca a sociedade brasileira e acena para o papel do Estado na sua consecução, de acordo com os preceitos constitucionais, mas verificamos papel diferente como afirmou Saviani (2014):

A filantropia diz respeito à demissão do Estado em consonância com a ideia do Estado mínimo, o que se traduz na tendência a considerar que a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado, isto é, dos governos. A impressão é que, em lugar do princípio que figura nas constituições segundo o qual a educação é direito de todos e dever do Estado, adota-se a diretriz contrária: a educação passa a ser dever de todos e direito do Estado. Com efeito, o Estado se

¹⁷ A 38ª Reunião Nacional da ANPED acontece em um contexto de grave crise institucional resultado do golpe impetrado contra a presidente Dilma. Os impactos sobre a vida social, sobre a economia e a política vêm sendo sentidos pelos trabalhadores, atingidos com a retirada de direitos e o rebaixamento da condição de subsistência de forma profundamente perversa. Helena de Freitas em entrevista a ANPED. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/noticia/entrevista-com-helena-de-freitas-unicamp-sessao-especial-politicas-educacionais-em-disputa-e>. Acesso em: 15 ago. 2020.

mantém como regulador, como aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a “sociedade” as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade. Veja-se como exemplo, no governo FHC, o mote “Acorda Brasil. Está na hora da escola” e, no governo Lula, o “Compromisso Todos pela Educação”, ementa do decreto que instituiu o PDE. (ANPED, 2014)

Como reflexo dessas disputas, a escola não está isenta desse movimento. Não há homogeneidade no processo de formação dos professores, seja no curso inicial, ou na formação continuada. Não há homogeneidade quanto à visão de sociedade e de projeto educacional, historicamente.

Essa disputa marca a Constituição Federal, a LDB, os parâmetros Curriculares Nacionais, e posteriormente, o Plano Nacional de Educação e o monitoramento de suas metas, até chegarmos ao debate da Base Nacional Comum Curricular em sua efervescência atual.

Ao analisarmos os processos históricos que conduzem a mudanças na sociedade e nas estruturas que a alicerçam, nada é tão factual como se aparentam, de acordo com Sena:

Desde 1988, com a abertura democrática dada pela Constituição Federal, temos vivenciado o exercício de pensar a educação pública, especialmente no campo da legislação e das definições curriculares, pelas vias participativas (mais largas ou mais estreitas), porém, sempre com muitos tensionamentos, embates e diálogos, de modo que, as divergências e diferenças existentes, possam aparecer. Foi assim com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com o Plano Nacional e com os referenciais que orientam a educação básica, os quais, na sua maioria, tiveram grande parte de seu conteúdo resultante de conferências, fóruns, campanhas nacionais, seminários e congressos mobilizados pelos sindicatos e organizações docentes país afora, durante as últimas três décadas. (SENA, 2019, p. 18)

A temática envolvendo uma base comum nacionalmente para a educação básica não é tema exclusivo dos últimos anos no debate da educação brasileira. Consta na Constituição, nas leis de diretrizes e bases, nos parâmetros curriculares nacionais e foi incluída, para o ensino médio, no Plano Nacional de Educação em 2014, através da lei 13.005/2014.

A BNCC possui respaldo em experiências gestadas na sociedade brasileira ao longo da sua história. A ressonância do debate e proposta de uma base pode ser verificada na historiografia brasileira sobre a temática. Segundo Aguiar:

Em nossa história recente de organização da educação, identificamos propostas que se assemelham ao que hoje se denomina de Base Nacional Comum. Por exemplo, na década de 1980, surgiram os “Guias Curriculares”, nos anos 90, os “Parâmetros Curriculares”. Neste percurso histórico, as “Diretrizes Curriculares Nacionais” constituíram-se em efetivo avanço na agenda educacional ao delinear as concepções político-pedagógicas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em atendimento ao previsto na atual LDB, contribuindo, efetivamente, para a implantação da nova estrutura de educação então instituída. (AGUIAR, 2018, p. 16)

A tentativa de padronização curricular é histórica e o que é novo é a lei que institui a BNCC no interior deste processo. Ao longo do tempo ela toma contornos, formas e materialidade evidentes, expressando o embate histórico que envolve não apenas a escola, o

currículo, mas principalmente a que sociedade almeja-se construir na disputa da luta de classes, expressa e inerente ao funcionamento do capitalismo, que por ela evidencia suas contradições.

Para Saviani (1997), que defende o trabalho como princípio educativo¹⁸, ao se intervir no meio e se apreender os mecanismos de funcionamento da natureza ou dos instrumentos de trabalho, estamos nos auto educando no processo produtivo e necessitamos passar esses conhecimentos para as gerações futuras, garantindo assim a reprodução social necessária para a transformação da realidade.

Martins (2017) nos oferece uma explanação mais contundente desta questão que relaciona a categoria trabalho como essencial para o olhar para as mudanças propostas na educação, na perspectiva orientada por Marx e Engels. De acordo com Martins:

Considerando a educação como imanente ao processo de produção do ser social, cuja centralidade é o trabalho, qualquer proposta marxista deve assumir este como princípio educativo, pois é por ele que o homem transforma o mundo natural e social, bem como, produz a própria essência humana. Isso implica articular toda a dinâmica do processo escolar a partir dele, isto é, torná-la uma forma de fazer que os educandos se apropriem do conhecimento do modo pelo qual o ser social foi e é produzido historicamente, para que conscientemente possa nele intervir com vistas à finalidade da humanização. (MARTINS, 2017, p. 255-256)

A orientação fornecida acima, considerando o trabalho como central em qualquer análise de viés marxista, aloca o olhar para a educação a partir desta categoria. E Martins prossegue com sua análise:

No patrimônio cultural da humanidade encontram-se conteúdos que possibilitam essa referida apropriação e eles estão sistematizados na forma de filosofia, ciência e arte, as quais precisam ser ensinadas nas diferentes fases do aprendizado, com métodos adequados, tendo como ponto de partida o conhecimento que o educando traz articulado na forma de senso comum. O objetivo fundamental é propiciar aos educandos a compreensão sobre o modo pelo qual o ser social é produzido, na dimensão objetiva e subjetiva que o caracteriza como totalidade concreta, isto é, tornar os educandos aptos a “[...] realizar o seu desenvolvimento, completo e ilimitado [prontos a] apropriar-se do conjunto das forças produtivas para desenvolver uma totalidade de faculdades correspondente” (MARX; ENGELS, 1978, p. 248). (MARTINS, 2017, p. 256)

Apreender este processo sob a ótica do trabalho é essencial para inferir na realidade concreta o papel da reorganização produtiva capitalista. No nosso caso, suas implicações na educação através das alterações curriculares e sua ordenação econômica e política, orienta a real intenção da pesquisa, que busca trazer elementos para ir além das aparências no tocante

¹⁸ No caso do trabalho como princípio educativo, a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

as propostas que seguem o ritmo do capital. Conhecer esse processo é importante, segundo Martins, pois:

Na realidade capitalista, a produção da existência material, determinante em última instância da vida social, incorporou a ciência como força produtiva (MARX; ENGELS, 1978, p. 159), daí ser indispensável o conhecimento científico para lhe dominar o desenvolvimento, pois produz a totalidade e o homem nela. (MARTINS, 2017, p. 256)

Essa centralidade calcada no trabalho como categoria de análise é primordial para compreensão da questão da base nacional comum curricular, em sua historicidade e necessidade concreta da reordenação produtiva do capitalismo.

Continuamos, neste sentido, analisando a questão da instituição de uma base curricular comum brasileira, na perspectiva organizada intelectual e racionalmente acima. Aguiar escreve sobre a orientação política seguida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no tocante a instituição de uma base curricular nacional:

O CNE, desde a promulgação da LDB/1996, tem se dedicado ao cumprimento das competências que lhe são atribuídas pelo art. 9º, § 1º, alínea "c" da Lei Federal nº 9.131/95 e pelo art. 90 da LDB, para a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais. (AGUIAR, 2018, p. 16)

Ainda sobre a questão, Aguiar aponta para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais que embasam a necessidade da questão temporalmente e não devem ficar de fora do debate sobre o tema da BNCC na atualidade:

Em 2001, o CNE elaborou e divulgou uma coletânea com as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas até aquele momento pela sua Câmara de Educação Básica, e homologadas pelo então senhor Ministro de Estado da Educação. Nesta coletânea, ficam claras a importância e as finalidades destas Diretrizes. (AGUIAR, 2018, p. 16)

;

O aprofundamento da política de Estado que institui atualmente, apesar de toda contrariedade provocada em setores da sociedade, uma base comum curricular, vem sendo elaborada e aplicada de forma pontual nas políticas educacionais brasileiras historicamente, principalmente nas duas últimas décadas.

Resgataremos de forma pontual, com Saviani (2016), os pontos essenciais para análise da base. A força da questão da uma base nacional curricular remete, na análise de Saviani (2016), ao início nos anos de 1970, e surge como “ideia-força” do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores e educadoras. Nas palavras de Saviani:

A noção de uma base comum nacional emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores. Esse movimento começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura” que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores” (CONARCFE). Esta, por sua vez, deu origem, em 1990, à atual

ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). (SAVIANI, 2016, p. 20-21)

A ANFOPE, citada acima, possui inclusive uma análise sobre a questão da BNCC atual. A propósito, a posição da ANFOPE sobre base é bastante significativa. Vejamos a seguir os propósitos da entidade e sua visão em documento publicado em dezembro de 2017:

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação é uma entidade que se constituiu no interior do Movimento Nacional de 1980, particularmente com a instalação do Comitê Pró-Formação do Educador ocorrida durante Primeira Conferência Brasileira de Educação (CBE/1980). Posteriormente, transformou-se em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (1983) e, em 1990, tornou-se a Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. (ANFOPE, 2017, p. 1)

A entidade está desde sua fundação atuando nas questões referentes à formação docente e suas relações no campo da educação e das políticas educacionais. O documento continua:

O movimento nacional pela formação se inicia, no final dos anos 1970, com a mobilização dos educadores preocupados com as indicações do Conselho Federal de Educação - CFE (1975/1976), as quais renunciavam a imposição de uma visão neotecnista de formação de professores pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SeSU) no processo de reformulação dos cursos de licenciatura. Nessa oportunidade, os educadores que integravam o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador também investiam epistemologicamente contra o currículo mínimo, imposto a todos os cursos do ensino superior e propunham ações para a redefinição e a busca da identidade do curso de Pedagogia no elenco dos cursos de formação de professores. Sob o ponto de vista político, os educadores acreditavam na transformação político-social da sociedade brasileira, na redemocratização do país, dentro de uma concepção crítica e emancipadora, historicamente necessária e, movidos pela consciência coletiva, deflagraram a luta pela valorização do magistério, assim como por um profissionalismo que fora entorpecido pelo utilitarismo cego das políticas educacionais do regime ditatorial. (ANFOPE, 2017, p. 1)

O embate a uma formação de viés neotecnista e a imposição de um currículo mínimo formou a força de ação que buscava por parte de educadores brasileiros uma visão de superação do momento embasado pelo controle ditatorial imposto as políticas públicas brasileiras. A transformação político-social era elemento essencial do movimento, embasados na redemocratização e na valorização do magistério nacional.

Sobre a BNCC e a luta histórica da entidade frente a educação brasileira, a ANFOPE faz o seguinte comentário:

Hoje, sob o protesto das entidades científicas, sindicais e de diversos movimentos sociais organizados da sociedade civil, revivemos um contexto autoritário semelhante àquele anterior ao da redemocratização do país, só estancado com a promulgação da Constituição de 1988, que reinstalou o Estado democrático de direito e os direitos de cidadania. O cenário atual, a par da instabilidade política e econômica e de ampla crise institucional, é marcado por imposições de medidas que implicam retrocessos à educação, mediante adoção de políticas que retiram direitos e desmontam estruturas e ações nos diversos campos da vida social que impactam diretamente o financiamento para a educação e as políticas nacionais de formação de

professores. Tais movimentos prejudicam irremediavelmente a infraestrutura escolar, comprometem o acesso aos materiais e tecnologias educacionais ao mesmo tempo em que distorcem a necessária avaliação da educação básica. Assim, coerente com a luta em defesa da educação pública que vimos travando há quatro décadas, manifestamos em alta voz que a ANFOPE repudia todas as medidas reformistas do Estado brasileiro infligidas nos últimos dois anos por coerção advinda da sociedade política. (ANFOPE, 2017, p. 1-2)

O repúdio da entidade ao tratamento relegado à educação pública por parte da sociedade política refere-se à condução da discussão e instituição da BNCC. Assim sendo, a ANFOPE posiciona-se da seguinte maneira:

Nesse contexto, não podemos nos furtar de tomar posição em relação à BNCC, sua elaboração e implementação. Assim, a Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ao participar da Quinta Audiência Pública - Regional Centro Oeste - sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), coordenada pelo Conselho Nacional de Educação, realizada em Brasília, no dia 11 de setembro de 2017, reafirma seu posicionamento crítico, manifesto em todas as quatro audiências anteriores, de **repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC**. (ANFOPE, 2017, p. 2)

Em negrito fica claramente expresso o posicionamento, que não é uma simples crítica pontual ou a necessidade de algum ajuste referente a base nacional comum curricular, mas “repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC.”

Seguimos com análise do documento, que delineia preocupações frente a criação de uma base homogênea da educação em sentido amplo, tanto na educação básica como na formação docente. Como é descrito a seguir:

Acreditamos que a complexidade de uma política curricular nacional não permite a adoção de matrizes curriculares homogeneizadas a ponto de ameaçar o princípio federativo republicano da autonomia dos sistemas estaduais e municipais de ensino e a construção dos projetos político pedagógicos das instituições escolares, como explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Res. CNE/CB n. 4, de 13/7/2010). Ademais, a homogeneização proposta impacta negativamente a formação de professores ao impor uma lógica centralizadora nos processos educativos e de avaliações de larga escala de instituições educacionais, de professores e da aprendizagem. Nesse sentido, repudiamos também a “certificação” de professores mediante o Exame Nacional do Magistério da Educação Básica (ENAMEB), recentemente aprovado na Câmara de Deputados. (ANFOPE, 2017, p. 2)

O documento segue pontuando o caráter político, histórico e pedagógico sobre a questão:

Reafirmamos nosso repúdio à concepção de competências por entender que esse modelo de “conteúdos curriculares a serviço de desenvolvimento de competências” não respeitou os Documentos da BNCC produzidos pelos estados e ainda retroagiu ao modelo de competências das DCN de Formação de Professores (Resolução CNE nº 1/2002), revogada pela Resolução CNE nº 2/2015. Além do mais, desconsiderou todas as Resoluções do CNE que tratam da Educação Básica e separou a BNCC do Ensino Médio das outras etapas e modalidades da Educação Básica. Especificamente no que se refere à Educação Infantil, por exemplo, a terceira versão apresenta redução nas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem. (ANFOPE, 2017, p. 3)

Um alerta sobre o possível futuro da educação brasileira é elencado no documento com a institucionalização da BNCC tal como foi construído e ao propósito a que se propõe:

A Anfope alerta e posiciona-se de forma contrária às ações e às políticas que poderão advir da adoção da BNCC, a saber:

- a padronização curricular que tem como fundamentos o lema “avaliar e punir” estudantes, escolas e professores;
- a adequação automática da formação docente aos itens da BNCC;
- a adoção de material didático previamente estabelecido em substituição à formação contínua dos profissionais da educação;
- o fortalecimento das avaliações nacionais censitárias em larga escala, cujos resultados servirão como base para avaliação, remuneração e controle do trabalho docente, contribuindo para o enfraquecimento da autonomia dos professores;
- a Educação Infantil ser assumida como uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental;
- a proposta de avaliação nacional de docentes da educação básica, a ser implementada pelo Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB), que institui progressão em decorrência dos resultados dos exames e das notas dos estudantes;
- as propostas existentes hoje em vários estados, de entregar escolas a Organizações Sociais (OS) e de criação de escolas *charter*, de gestão privada. (ANFOPE, 2017, p. 3-4)

O embasamento do documento, fortemente crítico à Base Nacional Comum Curricular, encontra respaldo na luta histórica que a AFOPE empreende pela educação pública brasileira, orientadas pelos seguintes princípios que propõem a entidade:

Para além da denúncia e do repúdio, pautamos, como agenda de discussão, propostas historicamente defendidas pela Anfope:

1. Fortalecimento da política de valorização profissional dos professores nos termos definidos pelo PNE para formação, carreira e condições de trabalho, com implementação do piso salarial em todos os estados e municípios.
2. Promoção de concursos públicos para docentes da educação básica, impedindo a contratação de professores em caráter precário e sem a formação adequada.
3. Substituição da avaliação censitária da educação básica pela avaliação amostral, fortalecendo os sistemas estaduais e municipais de avaliação em sintonia com as comunidades escolares, incluindo formas de avaliação institucional participativa em cada escola.
4. Paralisação dos processos de privatização da educação e da escola e Universidades públicas. (ANFOPE, 2017, p. 4)

Trouxemos ao texto a voz de uma das entidades mais representativas no tocante a questão da base nacional e que historicamente atua em prol de uma política de educação que contemple a educação básica e a formação docente, e isso foi feito para corroborar com a análise que efetuaremos sobre a BNCC, pois acreditamos na historicidade como elemento central para compreensão do presente.

Após a perspectiva e posicionamentos apresentados, indagamos: qual o intuito e interesse inicial e quais os efeitos provocados pela questão elencada? Ainda de acordo com a perspectiva de Saviani (2016), encontramos alguns dos efeitos dessa proposta/discussão da construção de uma base nacional comum e sua metodologia:

Nos eventos realizados pelo referido movimento do campo educacional a ideia da “base comum nacional” foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Assim, foi se fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação. (SAVIANI, 2016, p. 21)

O intuito de interferir na formação dos profissionais que cotidianamente implementarão uma pedagogia embasada por uma visão teórica visa a inspirar e a orientar essa formação. Essa construção, segundo a afirmação acima, não poderia partir do governo, por uma ‘mente brilhante’ ou por um grupo de educadores, mas ser fruto do próprio debate e análise democrática do processo a que se propõe a modificar, levando assim muito tempo e muito trabalho, considerando-se a diversidade brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) incorpora esse preceito em seu Art. 26 e Art. 64 (SAVIANI, 2016) ao apresentar “[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”; e “que a formação dos profissionais da educação será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”. Mas não especifica de forma mais aprofundada a questão.

Saviani relaciona esse momento de alteração na configuração dos norteadores da educação brasileira ao seu início na década de 1970. Em seu texto sobre a temática ele faz a conexão temporal da questão:

Contudo, a sequência do artigo 26, ao afirmar que a base nacional comum deve “ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada”, respalda a interpretação de que a “base nacional comum” coincide com a parte comum do currículo, conforme a legislação anterior. Com efeito, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, definiu, no Art. 4º, que “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada...” (SAVIANI, 2016, p. 21)

Esse respaldo pela atualização das diretrizes da educação demonstra que é histórica a discussão e a implementação da questão e é nessa perspectiva que devem ser embasadas as críticas e propostas contrárias ou pelo menos que evidenciam a noção de currículo conectada a função da escola e seu papel na (con)formação da sociedade.

Nesse sentido, já existe em curso na história da educação brasileira a construção de uma base nacional comum curricular, que vem sendo respaldada e construída ao longo do tempo.

O respaldo para essa questão “[...]” foi equacionado por meio da elaboração e aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas aos vários níveis e modalidades de ensino” (SAVIANI, 2016, p. 22).

Encontraremos também no Inciso IV do Art. 9º o papel da União para a questão que deverá elaborar “[...] competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (LDB, 1996).

Nesse sentido, aparentemente nada de novo haveria para se incutir no debate da questão, pois a novidade sobre o tema já possui algumas primaveras em sua elaboração. Nesse histórico de construção da base comum curricular é interessante abrir a questão para o futuro e a seus reais intuítos.

Se historicamente já existia essa necessidade imposta na elaboração da educação brasileira, qual o motivo da efervescência da questão nos últimos anos? O que altera substancialmente essa discussão sobre o estabelecimento de diretrizes que conformarão uma base comum nacional?

Caminhamos de acordo com Saviani (2016) nesse sentido, pois esse autor apresenta a seguinte indagação que abrirá o espaço para adentrarmos na discussão, não apenas dos motivos, mas também dos interesses por detrás da questão:

Emerge, então, inevitavelmente, a seguinte pergunta: se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à “base nacional comum curricular”? (SAVIANI, 2016, p. 22)

Saviani (2016) direciona a resposta para o caminho das avaliações externas, análise que corroboramos:

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois, como já advertimos, essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico (SAVIANI, 2012, p. 316-317)

Pedagogicamente existe uma distorção, mas quem e quais interesses estão envolvidos no controle do currículo nacionalmente, ou melhor, qual o retorno esperado pelos que se propõem a essa alteração curricular? Já que do ponto de vista pedagógico não existe consenso, qual o interesse nessa mudança?

Após essa historicização e apresentação do posicionamento da Anfope sobre a questão envolvendo a base nacional comum curricular, passaremos ao mote dos envolvidos diretamente na normatização dessa mesma base e seus interesses em atuar nas alterações da educação brasileira.

3.2 Aspectos relativos ao processo de formulação da base nacional

Todo processo democrático envolve o debate de todas as questões definidoras dos rumos que a sociedade tomará para o seu desenvolvimento. Em uma sociedade de classes esse embate de ideias pode gerar as mudanças almejadas por uma ou outra visão de mundo, mas substancialmente irão definir os ajustes que irão assegurar a manutenção ou a transformação social.

A BNCC, nesse sentido, expressa “[...] os interesses do Governo Federal em implementar uma proposta de educação voltada aos interesses do mercado, explicitando a BNCC como o eixo de uma ampla reforma que altera os princípios, meios e fins da Educação Brasileira” (SENA, 2019, p. 16).

Mas quem são os representantes do mercado? Ou melhor, quais os interesses do mercado na educação brasileira e suas alterações?

Nenhuma alteração na educação se restringe a ela mesma, toda e qualquer proposta deve se assentar nos interesses e visão de sociedade que defendemos. Sendo assim, a verificação dos interesses que movem a educação a suas modificações está inserida neste contexto. De acordo com Sena:

Ao colocarmos tais questões, assumimos o fato de que a educação não se concretiza no vazio das intencionalidades, mas no seu aprofundamento. Quanto mais clareza política, sobre qual sociedade desejamos mais explícita se torna a função do processo educativo e o papel da escola nesse processo. Elucidadas essas intenções, partimos para discutir qual currículo e a quais perspectivas de ensino e de aprendizagem ele atende e como irão nortear o projeto da escola, que passa a ser o lugar da identidade do coletivo que a faz, os alunos, professores e comunidade. (SENA. 2019. p. 17)

A escola, o currículo, o ensino, a aprendizagem e demais elementos constituintes da educação assumem dessa maneira sua substancialidade ideológica e conformam uma visão de mundo aparentemente envolta nas mais belas das intenções pedagógicas.

A educação é um “Complexo social fundamental para a reprodução social, a educação e o ensino (em suas múltiplas ramificações) vêm sendo historicamente disputadas por diversas concepções ideológicas” (LIMA, 2019, p. 39). Essa diversidade ideológica não se restringe ao

espaço da escola, do ensino e aprendizagem apenas, mas ao próprio sistema capitalista como um todo em suas particularidades na área da educação.

Diversos grupos têm interesse na orientação educacional de uma nação, a religião, os defensores de uma educação emancipatória, além dos conglomerados econômicos que, na possibilidade de lucros oriundos da esfera pública, se movimentam em todas as direções possíveis, desde que voltadas aos seus interesses como classe.

Lima nos apresenta esta questão ao relacionar o Banco Mundial e a educação:

Dentre elas temos as visões econômicas e do grande mercado como podemos citar aqui o Banco Mundial, que na análise de Roberto Leher (1999) em seu artigo “*Um Novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo*” passa a ter nas últimas décadas papel fundamental na estruturação das diretrizes e currículos educacionais na periferia do mundo. (LIMA, 2019, p. 40)

O debate envolvendo as mudanças na base nacional comum curricular esteve (e ainda estão) envolto nesta esfera de apropriação pelos setores privados do que é público. A BNCC assume uma proposta de política de Estado e não de governo, que ao longo do tempo vem sendo implementada de acordo com os interesses do capital e do mercado financeiro.

A importância desse setor, segundo o coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Daniel Cara¹⁹, se dá pelo seguinte motivo:

Entre todos os ataques, nenhuma área tem sido mais alvejada do que a educação. O motivo é simples, a educação é a maior política pública brasileira: em todo dia letivo, quase 40 milhões de estudantes vão às escolas públicas de educação básica em todo país e mais de 1 milhão de jovens estudam nas universidades administradas pelos governos. Além disso, quando chegam às suas escolas e faculdades, alunas e alunos são recebidos por, aproximadamente, 5 milhões de educadoras e educadores, que desempenham diferentes funções para a manutenção e desenvolvimento do ensino. No entanto, além do gigantismo – que demanda um custo, que jamais foi devidamente empenhado –, se a política educacional for bem-sucedida, ela tem a capacidade de impulsionar mudanças profundas nas estruturas sociais, políticas e econômicas do país. E é exatamente isso que o governo Temer quer evitar. Por isso, a educação é um alvo tão importante e prioritário. (UOL, 19 de março de 2018²⁰)

Diversos governos, com maior ou menor ênfase, fazem parte da implementação e absorção da educação brasileira pelo setor privado, tornando-a uma mercadoria, aumentando a desigualdade e diminuindo o direito a educação.

Há algumas décadas seguimos, enquanto nação, os fluxos determinados pelas políticas neoliberais. Na perspectiva da mundialização do capital (CHESNAIS, 1996) O Brasil assim como outras nações sofre interferência do capital internacional. Segundo Giroto:

¹⁹ Daniel Cara é coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação,

²⁰ Disponível em: <https://danielcara.blogosfera.uol.com.br/2018/03/19/o-impeto-do-governo-temer-em-inviabilizar-o-direito-a-educacao/?aff_source=56d95533a8284936a374e3a6da3d7996>. Acessado em: 30 jul. 2019.

Tais políticas fazem parte de um amplo processo de ajuste neoliberal posto em prática em toda a América Latina (com exceção de Cuba), a partir dos acordos firmados em 1989 e que ficaram conhecidos como “Consenso de Washington”. Por estas medidas, o Banco Mundial e o fundo Monetário Internacional, representantes do capital transnacional, difundiram uma lógica de reforma neoliberal do Estado na América Latina, com profundo caráter recessivo e que resultou, entre outras coisas, no aumento da taxa de desemprego, da ampliação da desigualdade social e de cortes profundos nos investimentos em saúde, educação e cultura. 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)

Elencaremos a seguir os principais grupos interessados na educação brasileira e conseqüentemente seus interesses no que concerne a implementação de uma base que estrutura uma nova educação, não apenas em seus fundamentos curriculares, mas em toda sua complexidade e possibilidade econômica.

O ‘Movimento pela Base’ é sem dúvida alguma o maior representante da lógica empresarial no debate que se implementou no Brasil sobre a base comum curricular. É a partir desse movimento que podemos diagnosticar e apresentar os grupos que relacionam seus interesses particulares com as mudanças exigidas para o futuro da educação no país. Auto intitulado como:

[...] um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade por meio de debates, estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos, além da investigação de “casos de sucesso” em outros países. Uma dessas experiências internacionais é apontada por pesquisadores da área como a principal inspiração do movimento pela construção da BNCC: o *Common Core*, base nacional implementada nos Estados Unidos, que inclui apenas linguagens e matemática, as disciplinas cobradas pelas avaliações internacionais que medem a qualidade da educação ofertada no país. (FIO CRUZ, 2017)

No rol de “desinteressados” pela educação, encontramos a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Instituto Unibanco, a Fundação Itaú Social, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação SM e Itaú BBA, entre outras. A amplitude empresarial vai muito além, como afirma Lima (2019):

Os mantenedores e parceiros do “Todos pela Educação” é comandado conforme Andes (2016) por empresários dos setores financeiro, siderúrgico e de comunicação. Mas podemos identificar também outros ramos. Dentre os mantenedores do “Todos pela Educação” temos os grupos D. Pascoal, Grupo Votorantim, Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Suzano, Telefônica/Vivo, Itaú, Gol, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Instituto Península (Abílio Diniz) e Instituto Cyrela. Já os parceiros do “Todos pela Educação” são a Fundação Roberto Marinho, Editora Moderna, ABC, BID, Fundação Santillana, Arredonar, Patri Políticas Públicas, Falconi Consultores de Resultados, Friends e J. Walter Thompson. (LIMA, 2019, p. 55)

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) representam os gestores da educação no Movimento, que conta também com a participação de parlamentares.

Quais os interesses por detrás desta incursão na educação brasileira, por parte das empresas, especificamente nas mudanças estruturais que convergem posteriormente para as alterações curriculares? Corroboramos com Lima (2019) ao levantar alguns dados referentes à educação básica e educação superior:

O que estes grupos empresariais querem com a educação? Ao nosso ver, primeiro existe um grande mercado na educação básica. Segundo os sites da agência Brasil (2017) e da Carta educação (2018), o mercado da educação básica era 83% maior que o do ensino superior, correspondendo a R\$101 bilhões para a primeira e R\$55 bilhões para a segunda. Segundo informações do site da agência Brasil (2017) no ano de 2016, do total de estudantes matriculados em escolas e creches, 73,5% frequentavam instituições públicas, enquanto que 26,5% a rede privada. (LIMA, 2019, p. 55)

Esses valores evidenciam o interesse das empresas, dos mais diversos setores, que vislumbram na educação, principalmente na educação básica, um meio de aumentar suas receitas e ampliar sua atuação no mercado brasileiro.

Acreditamos que para além dos interesses econômicos elencados nos dados acima, existe um interesse mais profundo de conformação à realidade do capital em sua reestruturação. A educação apropriada e orientada por empresas possui finalidades estruturais muito mais preocupantes para os que concebem a educação como direito.

O capitalismo necessita reinventar-se para garantir sua lógica. A acumulação flexível (HARVEY, 2006) busca ressignificar a lógica fordista. A renovação tecnológica constante, a automação, novas linhas de produtos e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas onde o controle do trabalho se dá mais facilmente, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passam, então, ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência.

A educação segue essa perspectiva no que concerne a sua orientação e função social nessa reprodução. A lógica neoliberal tem planos evidentes para a sua implementação e tem total certeza da importância do controle do processo educativo. De acordo com Lima (2019):

A lógica do pensamento empresarial para a educação está fortemente baseada na perspectiva de um projeto neoliberal da mesma, que deve se adequar a lógica da competitividade, as novas determinações da acumulação flexível e, para tanto as matrizes curriculares e pedagógicas devem ser adequadas a essa demanda. Daí, vem o forte apelo para a qualificação profissional, a necessidade do espírito empreendedor, a necessidade de desenvolver habilidades e competências para a formação profissional no mercado cada vez mais competitivo. (LIMA, 2019, p. 56)

Isso nos leva a ampliar a visão do interesse empresarial na educação, de caráter mais objetivo, visando ao aumento de suas receitas para o patamar subjetivo que engloba a formação de pessoas aptas a implementar a lógica de reprodução do capital de forma

naturalizada pelo currículo, implementado segundo os interesses financeiros de grandes empresas na educação.

A ênfase em gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. A lógica é transferida para o campo da educação. Essa forma de pensar a educação já havia sido detectada nos anos de 1980 e Saviani (1986) a chamou de pedagogia tecnicista.

Um dos elementos que contribui para o interesse de grandes conglomerados empresariais na educação pode ser verificado no que diz respeito aos materiais e na possibilidade de inundar a educação básica com um número enorme de recursos a serem utilizados em sala de aula para garantir o bom andamento da BNCC, adentrando assim na própria autonomia do professor em sala de aula e na elaboração pedagógica. De acordo com Sena:

A lógica bem articulada da BNCC visa retirar a autonomia do professor de fazer, desde as menores escolhas, até as maiores. Atualmente, mesmo que haja uma hegemonia de editoras e uma corrente de pensamento na produção dos livros didáticos, ainda é possível ao professor, fazer escolhas do material e livros que mais se aproximam de sua base teórico-epistemológica. Os sistemas que serão adotados para produzir os resultados esperados pela BNCC, virão completos, com módulos elaborados por grandes corporações que vão tomar conta da rede, do material que será utilizado pelo aluno e das tarefas que ele tem que cumprir. (SENA, 2018, p.12).

Nesse ponto específico, ataca-se a formação dos professores, sua autonomia na implantação pedagógica da qual se orienta para trabalhar em sala de aula e ainda se domina o mercado de materiais que ocuparão os espaços de aprendizagem da escola.

O interessante é entender que não será controlada apenas a impressão de materiais que serão utilizados nas escolas, mas sim os conteúdos que serão garantidos pelas empresas que almejam o ‘bom andamento da educação’, de acordo com seus interesses, obviamente. Segundo publicado em 2016, antes da aprovação da BNCC para educação infantil e fundamental, o Andes (2016) já prescrevia que:

Aprofundará uma situação que já está se consolidando: adesão dos sistemas escolares ao uso intensivo de materiais didáticos uniformizadores (livros didáticos, apostilas, vídeos, softs), conforme afirmação do próprio Ministro da Educação na apresentação do documento em questão. Vale lembrar que a confecção de tais materiais é de extremo interesse de grandes aglomerados mercantis. (ANDES, 2016, p.12).

Atualmente, ao abrir qualquer rede social encontramos dezenas de ofertas de grandes empresas que oferecem palestras, formação, planos de aula, orientação para uso de tecnologias dentre outros elementos que materializam a previsão feita pelo Andes no ano de 2016.

Um grande negócio partindo das necessidades dos profissionais da educação em se adaptar a mudança provocada em boa parte pelos interesses das mesmas empresas, ou grupos empresariais, que se articularam para implementar a base nacionalmente.

A lógica empresarial que norteia o interesse na educação aborda elementos que estruturam a educação como um grande negócio, uma mercadoria a ser explorada e organizada de acordo com a necessidade de lucro e não de transformação social, muito menos de ensino e aprendizagem básicos para as pessoas jovens em formação dentro do universo escolar.

A qualidade, da educação, neste sentido fica muito longe do centro do debate e interesses empresariais. Gonçalves é enfática ao enunciar a questão da qualidade relacionando-a a base comum:

Para além de questionar o currículo comum como impedimento à construção de uma sociedade pautada pela justiça social e cognitiva e como indiferença às particularidades que as inúmeras opressões manifestadas nos indivíduos concretos apresentam (MACEDO, 2015) ou ainda de anunciá-lo, desde que não sirva aos propósitos liberais das avaliações padronizadas e articule o conjunto de saberes técnico-científicos à produção humanística das artes, da filosofia e das ciências humanas com vistas à qualificação para o trabalho e o desenvolvimento pleno dos estudantes (SAVIANI, 2016), nos interessa analisar a Base Nacional Comum Curricular dentro de um conjunto de elementos no itinerário de atingimento do postulado de qualidade da educação pública brasileira. (GONÇALVES, 2019, p. 73-74)

Esse questionamento proposto por Gonçalves vai de encontro aos interesses na educação brasileira por parte das empresas e principalmente da construção e luta por uma educação pública de qualidade assegurada pelo Estado Brasileiro em sua Constituição Federal.

Acreditamos que entender os interesses por detrás da homologação da Base Nacional Comum Curricular, sem a compreensão de qual educação acreditamos e construímos, pode inserir a crítica no polo passivo do criticismo e da subsequente reprodução de uma lógica empresarial que comercializa um direito conquistado historicamente.

Finalizamos com Gonçalves sobre a questão:

Mas, para além desse equivocado processo de implantação da BNCC onde a União desconsidera o lugar de organização da política educacional pelos municípios, urge compreender o contexto de desmontes de direitos na educação que a BNCC se insere. Envolvidos pela definição de um conjunto de procedimentos que orientam a prática pedagógica do/a professor/a e com o fito da garantia ao direito de aprender pelos estudantes, inúmeros segmentos estão abrindo mão de direitos arduamente conquistados: a gestão dos sistemas de ensino vão permitindo que a velha mão centralizadora da União exorbite sobre as responsabilidades apontadas aos entes federativos, no caso dos municípios pobres, especialmente no Norte e Nordeste que já recebem complementação da União através do FUNDEB por não terem condições de arcar com as despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, perde-se ainda o direito de pleitear a ação supletiva da União para questões urgentes,

previstas no Plano Nacional de Educação, na medida em que o debate sobre a BNCC retirou da pauta as limitações legais apresentadas pela Emenda Constitucional 95/2016. Os/as professores/as e demais profissionais da educação vão permitindo que sua autonomia em torno da organização da política educacional seja usurpada, e os Sindicatos de educação também sacudidos pelos inúmeros direitos trabalhistas em decréscimo vão se afastando da análise conjunta. (GONÇALVES, 2019, p. 88)

O protagonismo dos profissionais da educação se esvai, não apenas dos professores, mas de todo o conjunto da área, retirando o caráter de política pública que deve orientar as mudanças necessárias no campo educacional, alocando a questão as demandas do capitalismo e suas necessidades de lucro.

Propomos a seguir a visualização do caminho percorrido legalmente e legislativamente, dos elementos que compõe o ideário da BNCC. Longe de se estruturar isoladamente, a Base Nacional é oficialmente anunciada como o desfecho final dos direitos constitucionais conquistados e promulgados em nossa Carta Magna.

3.3 Aspectos relativos à implementação da base nacional comum curricular

No sítio eletrônico do Ministério da Educação e Cultura encontramos uma linha do tempo que incorpora na construção da base nacional comum curricular momentos em que a discussão da educação brasileira avançou para a efetiva homologação da BNCC.

Nossa intenção neste momento é incorporar no debate sobre a questão esses momentos em que as ações relacionadas ao conjunto da educação, resplandecidas atualmente na BNCC, fizeram (e foram) a questão ser o norte da perspectiva educacional brasileira.

Não queremos trabalhar com a noção linear, apenas nos utilizaremos da periodicidade para incorporar no debate os caminhos institucionais trilhados na legislação que criou os alicerces da Base Nacional Comum Curricular.

Elencados no sítio eletrônico do MEC como o caminho percorrido pela educação brasileira para o estabelecimento da BNCC, desde a Constituição Federal de 1988, seguiremos o caminho partindo de 2018 retrocedendo até 1988.

Nossa intenção refere-se apenas a um exercício que provoque a reflexão sobre o presente e sua materialidade, com os movimentos que ocorreram no passado relacionados à implementação da BNCC.

Em 14 de dezembro de 2018, o Ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

Em 02 de agosto de 2018, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento.

Em 5 de abril, institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNC.

Em 02 de abril de 2018 o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A partir daí o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la.

Em 06 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira.

Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a Resolução CNE/CP Nº 2, DE 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

Em agosto de 2016, começou a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2.

De 23 de junho a 10 de agosto/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários.

Em 3 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC é disponibilizada.

De 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC.

Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada.

Entre 17 a 19 de junho acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Entre 19 e 23 de novembro (2014) é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) e que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira, sendo um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.

A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNC).

A Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).

A Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas Diretrizes Gerais.

A Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em 2010 é lançado o documento.

A Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

Entre 28 de março e 01 de abril é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O documento fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação.

É instituído em 2008 e funciona até 2010 o Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.

São lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (2000), em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.

São consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano (1998). A intenção é ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade.

São consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano (1997), apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo.

É aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26 regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.

É promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Observados e explanados dessa forma, encontraremos o respaldo para a implementação da Base Nacional Comum Curricular no processo de redemocratização do Brasil, expressos na redação da Constituição Federal, orientando a certa normalidade legislativa sobre a questão.

O que hoje temos como elemento de disputa e de diversos debates é apresentado como produto final de uma série de conformidades legais, aparentemente sem contradições e conduzidas democraticamente, isso de acordo com o histórico produzido pelo MEC para legitimação da questão do currículo nacional.

3.4 Afinidades entre as teorias pedagógicas críticas e não críticas e a BNCC

Ao efetuar uma análise entre a base teórica que norteia a construção e concretização da BNCC frente à explanação efetuada no capítulo 2 desta dissertação, podemos afirmar que seu embasamento teórico está em total acordo, em sua elaboração teórica, com as teorias não críticas da educação.

Para aludir a questão apresentada no parágrafo acima, citamos Silva (2017), que analisa o currículo proposto na base enquanto:

O documento traz uma visão restrita de currículo. A descrição de listas de objetivos é uma retomada do modelo curricular chamado de “tecnicista” e que o Brasil experimentou nos anos 70. Uma listagem supostamente neutra de conhecimentos e tecnicamente organizada. Mas o currículo escolar nada tem de neutro, já que ele é uma seleção a partir de um conjunto de possibilidades. A decisão sobre o que e como ensinar que orienta essa seleção é também uma decisão sobre que tipo de pessoa se pretende formar, sendo mais do que uma decisão técnica, uma decisão de natureza política que a suposta neutralidade esconde. Por essa razão o modelo tecnicista foi amplamente criticado. (SILVA, 2017, p. 1)

A centralidade nas competências (serão elencadas logo abaixo) retira a liberdade do ensinar e aprender, próprio de cada indivíduo, e de cada escola regionalmente, retira suas especificidades culturais, políticas e econômicas.

Ainda sobre a perspectiva tecnicista de organização da educação e do currículo, citamos Saviani:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. [...] na pedagogia tecnicista [...] é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão (SAVIANI, 1983, p. 15-16).

Vejamos como o documento que oficializa e homologa a base nacional comum curricular apresenta-se para a sociedade brasileira:

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. (BNCC, 2018, p. 8)

Possui um amplo espectro de atuação, mas quais propostas pedagógicas e quais políticas nortearão o que será implementando? A que formação visa, se pensarmos nos jovens que serão atingidos pela sua proposta?

Para tanto, é importante analisar os referenciais teóricos que propõe a Base como solução para as desigualdades sociais do Brasil.

Sobre a questão, Lima (2019) reforça a função e força social da educação e a necessidade do setor privado em apoderar-se das suas orientações para colocar em prática seus interesses:

Também é preciso destacar que a educação como complexo social tem papel fundamental na reprodução social de ideias, valores e prévias ideações para ações no mundo. Desta forma os currículos podem repassar as novas determinações do mundo do capital e das necessidades do mundo do trabalho criando trabalhadores flexíveis. Debateremos adiante acerca da lógica da reprodução social a partir da ideologia das competências com fins no empreendedorismo e na “empregabilidade”. (LIMA, 2019, p. 56)

Incutir na educação uma perspectiva crítica é fundamentá-la como transformadora e interlocutora de outro tipo de sociedade. Mas os tempos em que vivemos são bem diferentes. Ainda segundo Lima (2019):

A lógica do pensamento empresarial para a educação está fortemente baseada na perspectiva de um projeto neoliberal, que deve se adequar a lógica da competitividade, as novas determinações da acumulação flexível e, para tanto as matrizes curriculares e pedagógicas devem ser adequadas a essa demanda. Daí, vem o forte apelo para a qualificação profissional, a necessidade do espírito empreendedor, a necessidade de desenvolver habilidades e competências para a formação profissional no mercado cada vez mais competitivo. (LIMA, 2019, p. 56)

Vejam os a seguir as orientações que a BNCC oferece para a sociedade brasileira para garantir através de um currículo comum o pleno desenvolvimento da educação básica, em suas competências e habilidades especialmente. Segundo a BNCC, a mesma se propõe a:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BNCC, 2018, p. 8).

Parece-nos que esta proposta não adentra à realidade e diversidade brasileira, mas propõe dez competências gerais que garantem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de forma abstrata e sem levar em consideração questões socioeconômicas, infraestrutura, etc.

Mas vejamos a seguir a definição de competência, elencado pedagogicamente e apresentadas no texto da BNCC. O texto apresenta a seguinte formulação:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p. 8)

O caráter de competência elencado acima se refere à mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Mas quais conhecimentos? Que habilidades e quais os valores que embasam as atitudes necessárias para exercer a plena cidadania? Devido a diversidade verificada no território no que se refere ao conhecimento e ao trabalho, não podem ser

genericamente compreendidas e instituídas por uma base que não especifica, mas generaliza a questão.

Além disso, o termo competência como lógica a presidir os processos de ensino-aprendizagem escolares reporta-se à dimensão que ele tem também como lógica do desenvolvimento das relações de mercado. Nesse sentido, é assumido na BNCC e em outros documentos que estão regulando a educação nacional como uma predisposição mental, habilidade cognitiva, que pode ser enumerada, anunciada em “cartilhas” e quantitativamente medida por sistema de avaliação, particularmente os de larga escala, produzindo os chamados *rankings* educacionais.

Vejamos como estão alicerçadas as competências contidas no texto e que orientam esse desenvolvimento explicitado acima. Na BNCC estão listadas as 10 competências gerais para a educação básica. Listaremos todas a seguir:

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

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

Podemos observar na caracterização das competências acima uma perspectiva idealista da educação, como se a mesma estivesse apartada da realidade social. É necessário enaltecermos uma certa força em suas propostas acima para os três níveis da educação básica, mas se desconectados dos elementos oriundos da realidade, acabam por conformar uma condição histórica.

Nesse momento, devemos entender que a educação colocada e defendida de forma crítica em sua função social de garantir uma formação plena ao ser humano, necessita ser planejada e compreendida, em consonância com a sociedade e suas determinações. Vejamos como Saviani (2016) define esta questão:

Conforme os documentos legais, a começar pela Constituição Federal e LDB, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Levando-se em conta que esses objetivos se referem indistintamente a todos os membros da sociedade brasileira considerados individualmente, podemos interpretar, com Gramsci (1975, vol. III, p. 1547), que o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige. (SAVIANI, 2016, p. 81)

Ainda segundo Saviani (2016), a BNCC apresenta uma proposta que não orienta nessa perspectiva, pois:

Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular. (SAVIANI, 2016, p. 81-82)

Esta proposta foi aprovada e já orienta a educação brasileira nos níveis da educação infantil e educação fundamental. A afinidade da BNCC vem ao encontro dos preceitos teóricos pedagógicos não críticos da educação e que acreditamos que conflui principalmente com a orientação tecnicista.

Segundo Lima (2019), quando analisamos a BNCC em um contexto amplo (e necessário para não nos perdermos nas veredas das propostas pedagógicas para a solução das questões sociais pela educação) chegamos à seguinte conclusão:

Quando analisamos o documento da BNCC enquanto totalidade e dentro do movimento social mais amplo, para além dos fragmentos, podemos observar que a mesma se apresenta como continuidade de uma série de políticas públicas que transformam a educação em mercadoria. (LIMA, 2019, p. 65)

Concordamos com a citação acima, ainda mais quando entendemos quem está por detrás da aceleração da implementação de uma Base Nacional Comum Curricular. Trata-se de uma política de caráter público, essencialmente, mas que tem em sua gênese os maiores interesses baseados na economia de grupos privados.

É bom sempre lembrarmos a perspectiva crítica que se proponha a realmente revolucionar a educação em seu amplo contexto. Vejamos como seria uma educação realmente conectada com o presente e as condições históricas que a levaram ao patamar a que chegou e as reais necessidades que impõe:

Diferentemente dessa tendência dominante, a organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino no âmbito do sistema nacional de educação deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Isso significa que se deve promover a abertura da caixa preta da chamada “sociedade do conhecimento”. A educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base tanto dos mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica. (SAVIANI, 2016, p. 82)

A formalidade do currículo, que apresenta um caminho a ser percorrido, mas que não leva em consideração as condições que podem, e devem, ser necessárias para sua plena realização acaba por aumentar as desigualdades que são expressas socialmente. Nesse sentido:

Nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania. (SAVIANI, 2016, p. 83)

De forma crítica, devemos pensar o currículo e conseqüentemente a escola de acordo com a sociedade que almejamos construir. Na sociedade de classes na qual vivemos, preparar um currículo que oriente para a qualificação relacionada ao trabalho, em um momento em que o aumento da ausência do mesmo é significativa, leva a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular que busca adequar educacionalmente os jovens brasileiros para um mundo onde ele será o único responsável pela sua sobrevivência. Empreender é o lema atual do capitalismo para a classe trabalhadora, adequá-la a essa questão torna-se essencial para a reprodução do capital e de seus interlocutores.

A orientação da BNCC segue, de acordo com Lima (2019):

As temáticas de empreendedorismo, a ideologia das competências para o mercado, o empresariamento e a organização de grupos conservadores em torno da educação, estabelecem uma sequência lógica de um projeto de educação para o mercado e para a reprodução das bases da sociabilidade do capital que vem dos PCNs a atual BNCC. (LIMA, 2019, p. 66)

Ao pensarmos em uma análise sobre a que pessoas se pretendem formar com essa lógica para o mercado, perceberemos que estaremos gestando na escola, através do currículo:

Não obstante a essas questões, a aprovação da versão final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC carrega consigo para além da aparência, um projeto societal de reprodução ideológica da sociabilidade para o mercado, para a formação de mentalidades individualistas neoliberais a partir de metodologias pautadas na percepção e subjetividades individualizadas descontextualizadas da totalidade concreta. (LIMA, 2019, p. 67)

Uma escola que formará os sujeitos que colocarão em prática a própria lógica do capital em suas determinações de classe possui, ideologicamente, uma profundidade que retira o olhar da própria educação e o lançam a uma totalidade concreta e histórica que nos remetem aos diversos momentos em que as teorias não críticas remodelaram o pensar e o atuar das instituições escolares de acordo com as mudanças nos modos de produção capitalista, nesse caso específico, a orientação tecnicista.

De forma crítica, Lima (2019) finaliza com uma análise sobre os fundamentos sociais que o documento da BNCC apresenta e em nossa compreensão são os determinantes da elaboração, da imposição e da aprovação de uma base que não leva em consideração a diversidade brasileira e os problemas apresentados socialmente, e sim nos interesse e na manutenção de grupos e lucros empresariais.

Os fundamentos sociais do documento mostram, a olhos nus, o empresariamento da educação, o rebaixamento intelectual dos conteúdos, a centralização e controle dos conhecimentos, a perda de autonomia didático-pedagógica dos docentes, o aumento das desigualdades socioespaciais, e a adequação a lógica da sociabilidade e em crise do capital com enfoque na flexibilização, nas habilidades, competências e empreendedorismo, ou seja, uma nítida reprodução ideológica aos ditames da acumulação flexível. (LIMA, 2019, p. 67)

Se olharmos para a classe trabalhadora, que educação está sendo oferecida para ela? Qual o olhar dos que controlam a sociedade de classes tem para com os jovens brasileiros? Finalizamos o capítulo com Florestan Fernandes (1989) sobre a questão e que ressoa na atualidade:

Há muitos que pensam na educação para a classe trabalhadora como uma educação exclusivista. É trabalhador? Então vai ser operário, ele precisa de uma educação técnica, precisa ser instruído, não educado, ele precisa ser adestrado, não polido, intelectualizado! Ora, o trabalhador tem tanta necessidade de cultura quanto aquele que não é trabalhador, aquele que é proprietário dos meios de produção. (FERNANDES, 1989, p. 243)

É trabalhador, vá ser empreendedor! Mais uma vez a educação não é para libertar, mas para aprisionar ainda mais e garantir a ilusão de liberdade frente a um mundo que continuará barrando o desenvolvimento das capacidades presentes nos seres humanos.

Segundo Coutinho e Rodrigues, o que verificamos com as políticas educacionais neste contexto apresentado é um retrocesso para aqueles que lutam pela democracia e por uma educação emancipadora e potencializadora das aceções humanas:

Neste cenário, as parcas conquistas do campo legal presentes na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 parecem se esvaír. Trata-se de desconstruir uma visão ampla de educação, que articulava formação para o trabalho e para a cidadania, tendo como foco o pleno desenvolvimento da pessoa. Percebemos como retrocessos as políticas educacionais que vêm sendo implementadas num movimento de contrarreforma educacional, já que contraria os anseios que ligavam a educação à democracia. (COUTINHO; RODRIGUES, 2017, p. 17)

Para a classe trabalhadora principalmente, que ocupa a maior parte da sua formação na educação básica na escola pública, a BNCC vem ao encontro de uma orientação técnica baseada no aprendizado, esvaziando as possibilidades do ensino, devido as orientações do mercado de trabalho à grande maioria da população, operados pelo modelo de educação. Nas considerações de Coutinho e Rodrigues:

A Base Nacional Comum Curricular traz um entendimento de educação restrito ao direito à aprendizagem, em que o processo de desenvolvimento é individualizado passando a ser parametrizado, avaliado em testes estandarizados. Trata-se de reduzir ao máximo os conteúdos trabalhados nas escolas o que se coaduna muito bem com o caráter fragmentador e esvaziador do conteúdo teórico-científico no processo de formação docente presente nas novas normativas. Assim, percebemos que a formação de professores está imbricada nas determinações recíprocas entre educação e trabalho, num momento em que o Brasil se insere de maneira ainda mais subalterna na divisão internacional do trabalho. (COUTINHO e RODRIGUES, 2017, p. 17)

A educação e o mercado de trabalho estão imbricados de forma profunda na orientação das políticas públicas e são orientadores das BNCC, onde a educação básica e a formação docente são reformuladas de acordo com a necessidade de formação de uma concepção de mundo articulada com as alterações no modo de produção capitalista.

Países periféricos como o Brasil, para adequarem-se a essa nova lógica de funcionamento, mas ainda baseada na acumulação, modificam sua base econômica e adequam toda sua estrutura social e suas políticas públicas a essa condição, alocando o Estado como o grande agente do mercado econômico.

4. A EXPERIÊNCIA COM A BNCC NA CIDADE DE SOROCABA-SP À LUZ DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, construiremos uma análise histórica do currículo e sua elaboração no município de Sorocaba, organizando essa construção concomitantemente à estruturação da rede municipal de ensino na cidade e à necessidade de se estabelecer uma base curricular para o trabalho pedagógico nas escolas.

Em um segundo momento serão analisados os questionários aplicados regionalmente (critério empregado na seleção dos sujeitos da pesquisa, visando a garantir amostragem territorial necessária: zonas norte, sul, leste, oeste e central) com profissionais da área da educação que trabalham em escolas localizadas no município de Sorocaba.

Diretoras(es), coordenadoras(es) e professoras(es) trarão para a pesquisa elementos da realidade concreta do trabalho e do fazer pedagógico cotidiano. Substancialmente será verificado o que se modificou no trabalho, na formação da rotina escolar da cidade após a homologação e implementação da base nacional comum curricular.

4.1 Sobre a metodologia de pesquisa

A construção deste capítulo nos levou a buscar elementos concretos da realidade na qual estamos inseridos, o município de Sorocaba, para compor na pesquisa elementos do fazer pedagógico que orientam o pensar e organizar o currículo nas escolas. O movimento proposto de analisar o currículo historicamente, sua orientação política e ideológica e consequente conformação do que propõe para a educação, ressoam e se concretizam em uma prática cotidiana no espaço escolar.

Para verificação do que foi construído anteriormente elaboramos este capítulo baseado em uma pesquisa bibliográfica, focada em documentos que retratam a educação, sua história e construção no município de Sorocaba, bem como da estruturação do currículo para a rede municipal de ensino. Os dois principais instrumentos da análise bibliográfica sobre a educação e o currículo se deram através da análise do Marco Referencial, versão inicial de 2012 e versão revisada em 2017, além da Matriz Curricular, que foi construída para orientar o fazer pedagógico e instrumentalizar os profissionais da educação no município.

Outros documentos de suma importância foram jornais, periódicos e artigos acadêmicos, que buscam analisar e compreender a educação em Sorocaba. Cabe uma menção especial ao trabalho de Sara Aparecida Pereira intitulado “Emancipação ou ideologia? Uma análise da matriz curricular da rede municipal de ensino de Sorocaba de 2015”.

Toda a pesquisa foi elaborada por meio eletrônico de acesso a *sites*, como o da prefeitura de Sorocaba e Secretaria de Educação, além de bancos de dissertações e revistas de artigos científicos, principalmente relacionados à educação e ao currículo.

Para a pesquisa de campo, necessária para verificar no cotidiano escolar a repercussão da orientação nacional curricular com a implementação da BNCC, foram utilizados questionários para coletar os dados necessários para tentar responder à questão da investigação.

Os questionários foram elaborados em conjunto e sob a supervisão do orientador. Para melhor formatação e objetividade no momento da aplicação do questionário e subsequente interpretação dos dados, optamos por questões relacionadas ao perfil do profissional da educação no município, sua formação acadêmica e orientação pedagógica.

Contudo, cabe adiantar que, inicialmente, a proposta foi de aplicar o questionário em uma escola da zona norte, uma da zona sul, uma da zona leste e uma da zona oeste, além de uma escola no centro do município de Sorocaba, criando assim uma amplitude regional para aplicação. Contudo, após o contato com escolas das cinco regiões definidas, obtivemos retorno de quatro delas, sendo que após a coleta dos questionários uma outra escola declinou e fez o pedido para não utilizar os questionários respondidos.

Além desses profissionais da educação, elencamos e elaboramos questionários a serem aplicados aos supervisores de ensino, mas por problemas de atraso na resposta da Secretaria de Educação, com os supervisores não foi possível coletar os dados.

Não houve pré-teste para aplicação dos questionários, devido ao pouco tempo para aplicação deste instrumento de coleta de dados. Optamos, assim, por aplicá-los diretamente, mas cientes de que o procedimento de pré-teste qualificaria mais o instrumento de coleta. Foram, então, selecionadas escolas divididas territorialmente, por regiões da cidade (norte, sul, leste, oeste e centro). Este critério que visou a abranger ao máximo de representatividade possível da população investigada, considerando os limites que a pesquisa impôs, sem privilegiar apenas uma região ou escolas de mesmo perfil territorial.

A tabulação dos dados coletados pelos questionários ocorreu logo após a aplicação, realizada entre os meses de agosto e outubro do ano de 2019. Houve certa demora e relutância do preenchimento de alguns questionários em determinadas escolas; o principal elemento de dificuldade encontrado foi a desconfiança, mesmo após o contato inicial e aceno positivo em relação ao convite para participar da pesquisa. Ao entrar em contato com as questões

presentes nos questionários, muitos profissionais não se sentiram à vontade para responder, inclusive quatro vieram sem o nome do respondente.

O perfil dos respondentes é predominantemente feminino, com exceção dos cargos de diretor(a), que apresentam predominância masculina. Os cargos de orientação pedagógica são predominantemente femininos, assim como o quadro de respondentes professores. No subitem 4.3, teremos a apresentação e descrição completa dos respondentes.

É importante ressaltar e descrever os passos seguidos na construção deste capítulo para que possamos situar de forma adequada o intuito de sua construção e composição na pesquisa. Iniciaremos com o histórico do currículo e da própria educação escolar no município de Sorocaba.

4.2 Histórico do atual currículo da rede municipal de ensino público de Sorocaba/SP

A homologação da Base Nacional Comum Curricular em 2017 criou a orientação comum para que municípios e estados elaborassem e implementassem seus currículos, mas com a formatação e a orientação direcionadas pela base nacionalmente instituída.

Considerando que o objeto dessa dissertação é o município de Sorocaba/SP, neste momento, interessa-nos refletir sobre o currículo nesta cidade do interior do estado de São Paulo, pois é o recorte específico da pesquisa, que tem como foco a análise da BNCC à luz das teorias pedagógicas.

Vejamoinicialmente algumas informações básicas sobre o município, sua identidade demográfica, demais aspectos geográficos e históricos, bem como perfil socioeconômico e importância regional, estadual e federal. Utilizamos informações oriundas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), além de informações do sítio eletrônico da prefeitura municipal e jornais da cidade.

Sorocaba é uma cidade média²¹ do interior do estado de São Paulo, possui uma área de 450,382 km², população estimada de 679.378 (IBGE, 2019) e percentual de escolarização, de 6 a 14 anos, de 98,1% (IBGE, 2010).

Sorocaba é sede de uma região metropolitana, a Região Metropolitana de Sorocaba (RMS), criada pela Lei Complementar Estadual nº 1.241, de 8 de maio de 2017. Articulados à RMS há vinte e sete municípios conurbados, distantes cerca de 100 km da capital e subdivididos em três sub-regiões:

²¹ Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE -, a cidade média é aquela que possui população entre 100.000 e 500.000 habitantes. Conforme a Organização das Nações Unidas – ONU -, as cidades médias são aquelas com aglomerações entre 100.000 e 1.000.000 de habitantes.

Sub-Região 1: Alambari, Boituva, Capela do Alto, Cerquillo, Cesário Lange, Jumirim, Sarapuí, Tatuí, Tietê e Itapetininga, município que foi incorporado à região após a sua institucionalização;

Sub-Região 2: Alumínio, Araçariguama, Ibiúna, Itu, Mairinque, Porto Feliz, Salto e São Roque;

Sub-Região 3: Araçoiaba da Serra, Iperó, Piedade, Pilar do Sul, Salto de Pirapora, São Miguel Arcanjo, Sorocaba, Tapiraí e Votorantim.

Seus mais de 2 milhões de habitantes representam 4,6% da população estadual, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para 2017. Em 2015, a região gerou aproximadamente 4,03% do Produto Interno Bruto (PIB) paulista. (EMPLASA, 2018)

Os 2,06 milhões de habitantes da RMS a faz a quarta maior do estado, depois da Região Metropolitana de São Paulo, da Região Metropolitana de Campinas e da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (IBGE, 2016).

A cidade é um importante polo industrial do estado de São Paulo e do Brasil, sendo que sua produção industrial chega a mais de 120 países, atingindo um PIB acima dos R\$ 32 bilhões, o décimo nono maior do País, à frente de capitais como São Luís, Belém, Vitória, Natal e Florianópolis (IBGE, 2016). As principais bases de sua economia são os setores de indústria, comércio e serviços, com mais 22 mil empresas instaladas, sendo mais de duas mil delas indústrias (PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA, 2016).

Após essa breve caracterização, evidenciando a dimensão do município de Sorocaba, iremos focar no currículo formulado e implementado na rede municipal de ensino. Devido à referida dimensão econômica, política e social do município e da RMS, é de extrema importância organizar o currículo nas escolas, de forma a garantir o bom andamento do desenvolvimento da vida econômica na cidade, formando as pessoas que ocuparão os cargos em postos de trabalho, considerando a orientação econômica do município, e garantir aos indivíduos e grupos sociais as condições culturais adequadas para se tornarem atuantes nas relações sociais.

Ao buscar na história da educação do município, especificamente na construção do currículo que organiza o espaço escolar e as relações de ensino e aprendizagem, lembramos a década de 1990. Vejamos alguns episódios que apontaram para a construção do objeto que destacamos, o currículo da rede municipal de Sorocaba.

Em 1994 foi instituído o Conselho Municipal de Educação (SOROCABA, 2001) e em 1998 o sistema municipal de ensino²². No ano de 2001 houve um grande concurso público, que efetivou 200 professores para iniciar o ano letivo de 2002 (PEREIRA, 2016, p. 15).

De acordo com a pesquisa de Pereira (2016), o aumento da demanda escolar, do número de escolas e de profissionais da educação “[...] impactaram a Secretaria da Educação nos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos” (PEREIRA, 2016, p. 13). É esse impacto na questão pedagógica que cria a necessidade de se organizar o currículo para a rede municipal de Sorocaba. De acordo com a mesma autora:

No aspecto pedagógico, evidenciou-se a necessidade de se pensar a organização curricular. As escolas, antes mesmo da criação do sistema municipal de ensino, por volta dos anos de 1996, já vivenciavam um movimento de construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), quando se investiu no trabalho por projetos e nas discussões da qualidade da educação. As escolas começaram a esboçar seu PPP, que respeitava o ideário da época, da política educacional da Secretaria da Educação, que era alicerçado em três pilares: educação de qualidade para todos (educação inclusiva); educação humanista e gestão democrática. De 2000 a 2007, as escolas fundamentaram suas ações nesse ideário como uma diretriz para a construção e a implementação do seu PPP. (PEREIRA, 2016, p. 14)

Dois documentos base estruturaram o currículo historicamente em Sorocaba. O primeiro é o Marco Referencial, colocado em prática nas escolas de Sorocaba em 2012, ano de sua homologação, mas que em 2017 foi readequado às novas demandas apresentadas na educação praticada no município. O outro é a Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2012).

Antes de abordar o sentido e significado destes documentos construídos para serem norteadores da educação e do currículo, no município de Sorocaba se faz necessário traçar, mesmo que cronologicamente, o perfil e a historicidade da educação no município.

É impossível, a partir do olhar crítico sobre a educação, dissociá-la do contexto histórico e econômico da localidade onde se apresenta. No contexto da educação no município de Sorocaba, encontramos uma economia pujante historicamente, o que leva a uma necessidade de compreensão da educação através de sua história. O próprio Marco Referencial sistematiza essa trajetória como essencial para se construir uma educação presente e atuante. Vejamos alguns momentos essenciais para a questão:

Considerando os vários ciclos econômicos e de desenvolvimento pelos quais Sorocaba passou, entre eles, tropeirismo, mineração, industrialização têxtil, é possível afirmar que a atividade econômica e seus desdobramentos sociais influenciaram o modo de vida, os costumes e as tradições das pessoas que ali se estabeleciam e/ou por ali passavam, bem como suas intencionalidades educativas. A

²² O Município de Sorocaba instituiu seu sistema de ensino em 1998, reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação através do Parecer nº 197/98. (SOROCABA, 2001)

existência da estrada de Ferro Sorocabana ajudou o desenvolvimento do progresso industrial na região, pois facilitou o transporte de máquinas pesadas para a instalação das indústrias, bem como de escoamento da produção, levando Sorocaba a ser conhecida como a Manchester Paulista. (MARCO REFERENCIAL, 2017, p. 22)

Sempre inserida nos processos econômicos mais pontuais da evolução regional e estadual, Sorocaba, em seus 365 anos de história, passou de uma base econômica a outra por diversos momentos, como relatado acima. A educação nas escolas, que representa historicamente o fazer educacional escolar, entrou nessa historicidade no século XIX:

Em meados do século XIX, há o surgimento das primeiras escolas femininas, funcionando como internato e semi-internato. Na sequência, por influência de transformações de uma sociedade rural-agrícola para uma sociedade urbano comercial, ainda no final do Império, no campo educacional, o pensamento católico começa a enfrentar oposição do positivismo, intensificado pela luta em defesa da escola pública, laica e gratuita e em nossa cidade, observou-se um aumento do número de grupos escolares e escolas isoladas, atendendo maior número de estudantes. (MARCO REFERENCIAL, 2017, p. 22)

O desenvolvimento industrial (principalmente das fábricas de tecidos) e a influência do positivismo marcaram este momento inicial, mas o salto de abrangência do espraiamento da educação escolar no município é verificado com maior contundência no século XX, principalmente após a década de 1940. Vejamos como caminha esta questão em nossa história já em meados do século XX:

Vale ressaltar que o atendimento às crianças em idade pré-escolar teve início em 1954, quando a municipalidade decidiu criar o primeiro parque infantil na Vila Hortência, denominado Parque Infantil Antônio Carlos de Barros. Este foi desativado/demolido em 2008, dando lugar a uma Casa do Cidadão e uma Área de Transferência de Passageiros para transporte coletivo. Em 1970, os parques infantis foram transformados em Centros de Educação e Recreação Infantil, com atividades planejadas para o desenvolvimento cognitivo, não apenas recreação, como era nos parques infantis. Em 1974, os Centros de Educação e Recreação Infantil passaram a denominar-se Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). Em 1978, surgiram os Centros de Convivência do pré-escolar (CECOPES), com caráter de integração comunitária (NOGUEIRA, ano). Entre 1983 e 1987, durante o governo de Flávio Nelson da Costa Chaves, as EMEI se CECOPES unificaram-se, transformando-se em Pré-escola Municipal de Sorocaba (PEMSO), com uma filosofia pedagógica centrada na criança. Posteriormente, em decorrência da Lei 4.599, de 6 de setembro de 1994, com a instituição do Quadro e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Sorocaba, unificaram-se as creches e pré-escolas, sob a denominação de Centros de Educação Infantil (CEIs), os quais passaram a ter um caráter educacional e não somente assistencialista, que até os dias de hoje, atendem crianças de 0 a 5 anos de idade. A primeira creche foi inaugurada em 1981, no Bairro Maria do Carmo, onde hoje funciona o CEI 58. Até então, para as demais etapas de ensino, o Estado era o provedor. (MARCO REFERENCIAL, 2017, p. 22)

É nítida a transformação da educação no município, principalmente em dois aspectos:

1) da função recreativa para a cognitiva;

2) na década de 1990, ocorreu a passagem para um caráter eminentemente escolar de fato e não apenas assistencialista.

A rede de ensino, a partir da década de 1990, amplia-se de forma substancial e começa a abarcar um número bem maior de necessidades educacionais, uma demanda maior que o município apresenta em sua caracterização populacional.

Assim, depois do surgimento do primeiro CEI, a ampliação do número de instituições educacionais tornou-se um fato inevitável, tanto em respeito às determinações da Carta Constitucional de 1988, como à própria demanda populacional que a cidade já identificava. O número de escolas cresceu, abrangendo também as demais etapas e modalidades da Educação Básica, como o ensino fundamental e ensino médio, inclusive o ensino profissionalizante e o magistério (respectivamente, nas Escolas Municipais Achilles de Almeida e Getúlio Vargas); Educação Especial (iniciou-se em 1993, com o “Projeto de Integração do Portador de Deficiência”, mais direcionado à educação infantil; além disso, abriram-se classes especiais de deficiência intelectual na EM Getúlio Vargas, deficiência visual na EM Leonor Pinto Thomaz e deficiência auditiva, na EM Flávio de Souza Nogueira; posteriormente, em 2009, com o Centro de Referência Educacional, planejou-se a implantação das salas de recursos multifuncionais, culminando com a abertura, em 2010, de 10 salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE, em diferentes escolas/bairros); Educação de Jovens e Adultos (em 1989, iniciou-se como projeto experimental para educação de jovens e adultos/séries iniciais, no SESI Vila Barão (hoje desativado) e, em 1990, tal projeto expandiu-se para Projeto Alfa Vida, com 25 turmas em diferentes escolas/bairros), o que implicou ajustes significativos no projeto pedagógico da rede. (MARCO REFERENCIAL, 2017, p. 22-23)

Esse salto quantitativo ao longo da breve história pontuada acima trará consigo a necessidade de organizar qualitativamente a estrutura escolar e incluir referenciais teórico metodológicos que subsidiem de forma adequada (se é que o termo é correto) e estructurem uma educação e um currículo que norteiem e direcionem a prática pedagógica não apenas na sala de aula, mas em toda a rede municipal de ensino do município.

É neste contexto que apresentaremos, de forma sintética, o Marco Referencial e a Matriz Curricular construídas anteriormente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem por incumbência organizar a educação e o currículo no município.

Agora, partiremos para análise dos documentos citados e abordaremos o que de cada um deles tem por função (ou foram elaborados para ter) na educação escolar municipal de Sorocaba.

No prefácio do Marco Referencial de 2017 (em 2017 foram feitas atualizações no documento que data de 2011) é possível verificar, de forma sistematizada, os elementos para melhor compreender este documento em sua historicidade e orientação pedagógica. Em seu início encontramos a seguinte orientação referente ao documento:

É expectativa, portanto, que esse MR possa oferecer referências e subsídios aos educadores e à comunidade escolar da rede municipal para a elaboração de um

projeto político pedagógico (PPP) que atenda a necessidade de uma educação que garanta o acesso, a permanência e a aprendizagem de todas as pessoas participantes desse processo de ensinar e aprender e que possa, ainda, inspirar um que fazer educativo no qual teoria e práxis mutuamente se fertilizem. Ressalte-se que, para isso, é necessário, ainda que dito finalizado, este documento não esteja acabado, que continue vivo, dinâmico; que haja quem leia, quem ouça, fale, discuta, reflita, se inquiete, problematize e se comprometa - por uma educação que, apesar das contrariedades e dos condicionamentos a enfrentar, floresça (MARCO REFERENCIAL, 2017, prefácio)

Este documento apresenta uma proposta fundamentada em uma perspectiva progressista, que ressalta a práxis e o caráter vivo da educação. O documento segue indicando como foi atualizado o conteúdo do documento inicial, datado de 2011:

A Secretaria de Educação de Sorocaba, nos anos de 2015 e 2016 possibilitou espaços e tempos dedicados ao estudo e reflexão do Marco Referencial (MR) do município, com o objetivo de atualizar o documento vigente desde o ano de 2011. (MARCO REFERENCIAL, 2017, prefácio)

Esta atualização está em consonância com elementos de modificação do currículo nacionalmente, mas que no intuito de legitimar o processo de adequação, seguiu parâmetros democráticos para a construção do marco referencial no município.

Ainda de acordo com o documento, podemos verificar sua intencionalidade de ajustes nesses seis anos, desde sua elaboração e aplicação, como documento base da estrutura orientadora do processo educativo das escolas na cidade de Sorocaba; vejamos:

Com o propósito de atender a uma expectativa da própria rede e ampliar a legitimidade do marco referencial e ainda torná-lo, um instrumento de diálogo entre todas as pessoas participantes do processo educativo na busca - coletiva - da sistematização dos referenciais do trabalho pedagógico, a Secretaria da Educação de Sorocaba, por meio deste documento apresenta importantes concepções com o intuito de contribuir para a reflexão e a problematização do cotidiano escolar: planejar, implementar, acompanhar, coordenar e avaliar, ações intrínsecas ao fazer educativo na busca incansável pelo ser e fazer melhor...Por meio de decisões democráticas/ articuladas/ sistematizadas...

Fundamentado na legislação, nas publicações institucionais e em diferentes teóricos da educação e, ainda, na reflexão das práticas já instituídas na rede municipal de Sorocaba, o documento está dividido em quatro eixos que se complementam: 1. Sociedade e escola sob a ótica da democracia; 2. A constituição do sujeito; 3. O currículo para uma escola democrática; 4. Formação e condição de trabalho dos profissionais da educação. Assim, espera-se que este documento se torne um instrumento de fomento à reflexão, ação, transformação das práticas instituídas em cada escola contribuindo para:

- O permanente processo de formação coletiva acerca do fazer educativo;
- A apreensão das relações entre nossas concepções e ações pedagógicas;
- O diálogo contínuo e necessário entre a fundamentação (marcos legais e conceituais) e o planejamento da escola e do ensino (PPP); (MARCO REFERENCIAL, 2017, prefácio)

É interessante e necessário verificar a preocupação em atender a expectativa da própria rede municipal de ensino, que já trabalhava com as orientações do próprio marco referencial datado de 2011 e fixado em seus eixos orientadores.

A definição de sua função ou razão de ter sido elaborado é descrita da seguinte forma: “O Marco Referencial constitui-se numa sistematização dos referenciais filosóficos, sociais, psicológicos e educacionais do trabalho pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba” (MARCO REFERENCIAL, 2017, p.23).

O Marco Referencial, elaborado em 2011, aborda as orientações filosóficas propostas para as unidades escolares da cidade, no documento está descrita sua função em cada unidade escolar:

[...] um documento que sistematiza referenciais filosóficos que devem sustentar a construção do projeto de cada unidade escolar do sistema municipal de ensino de Sorocaba. Esse documento foi construído durante os anos de 2010 e 2011. (PEREIRA, 2016, p. 16)

A orientação filosófica a que se propõe esse documento orientou o pensar o currículo para a rede municipal de Sorocaba. O Marco Referencial destacava que se propunha a “[...] ser um ponto de partida, mas não de chegada que fundamenta os conceitos de sociedade, de sujeito e de educação do sistema municipal de ensino de Sorocaba” (PEREIRA, 2016, p. 16).

A necessidade de atualização do Marco referencial se deve principalmente à alteração das referências burocráticas verificadas nos seis anos de vigência deste documento e também devido à pouca abrangência da participação e da leitura do mundo a qual ele abarcaria:

Ocorre que durante o processo, as estratégias para diálogos com as instituições educacionais não foram suficientes, resultando num trabalho que não caracterizou totalmente os anseios e as reais necessidades da rede de ensino, naquele momento. Como consequência, a versão finalizada tornou-se mais um documento burocrático do que, propriamente, representativo e de subsídio ao trabalho pedagógico. (MARCO REFERENCIAL, 2017, p. 21-22)

Em conjunto com a elaboração do Marco Referencial, em sua versão inicial no início da década de 2010, ocorriam debates que apontavam para a necessidade de construção de um currículo em comum para as unidades escolares do município. De acordo com Pereira (2016):

Em conjunto da construção do PPP das escolas e do Marco Referencial, aconteciam, também, as discussões em torno da necessidade da organização do currículo escolar. O movimento de construção do currículo foi concomitante às primeiras discussões do PPP e, também, estavam baseadas no ideário da política educacional e seus três pilares: educação de qualidade para todos (educação inclusiva); educação humanista e gestão democrática. (PEREIRA, 2016, p. 16)

Concomitantemente à construção do Marco Referencial, há necessidade de pensar a elaboração deste currículo que seguisse e se orientasse pelas necessidades históricas da educação no município de Sorocaba.

Neste momento temos a iniciação da construção do outro documento, citado no início do capítulo, a Matriz Curricular de Sorocaba. Vejamos como ocorreu este processo de elaboração. De acordo com a pesquisa de Pereira (2016):

Nesse mesmo período a Secretaria da Educação contava com um núcleo de formação para professores, composto por professores das escolas municipais que foram designados para a função de professores formadores e integravam o Núcleo de Formação do Ensino Fundamental (NUCEF). Os professores que integravam o NUCEF iniciaram o movimento de construção do currículo mínimo. Esse documento foi organizado pelos professores do NUCEF e encaminhado às unidades escolares para estudo com as equipes de diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos e professores durante a hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). (PEREIRA, 2016, p. 17)

Esse processo levou a uma necessidade de construir um currículo mínimo, que após algumas discussões sobre a questão, orientou a perspectiva para além do que fora proposto inicialmente. Ainda sobre a questão:

As primeiras discussões em torno do currículo em conjunto das escolas apontaram para a construção de um currículo mínimo. Entretanto, com toda a movimentação que ocorreu entre os anos de 2008 a 2011, em conjunto do IPF para a construção do Marco Referencial, impactou também na construção do currículo. As discussões apontaram para a necessidade da construção de um referencial curricular, uma proposta curricular ou, uma matriz curricular e não mais um currículo mínimo. (PEREIRA, 2016, p. 18)

O debate promovido nos espaços escolares elevou a questão e demandou a necessidade de aprofundamento para criação e implementação de um currículo com maior densidade, avançando na ideia inicial do currículo mínimo.

O marco histórico para a construção e efetivação do currículo no município foi o ano de 2009, quando a prefeitura cessou o diálogo e abdicou da assessoria do IPF (Instituto Paulo Freire), que vinha construindo um processo democrático, baseado em uma metodologia de escuta que abarcava toda a rede nessa construção.

A contratação dos serviços de assessoria da professora Guiomar Namó de Mello²³ mudou drasticamente os rumos da construção, cessando o diálogo com o corpo de

²³ Guiomar Namó de Mello é diretora da EBRAP, Escola Brasileira de Professores, empresa dedicada a estudos, iniciativas e projetos na área de educação inicial e continuada de professores da educação básica. Essa empresa está prestando consultoria para projetos de formação inicial de professores da educação básica em nível superior, presencial e a distância.

funcionários da rede municipal de educação. De uma proposta horizontal e democrática, o currículo começou a ser organizado de forma verticalizada, impositiva e seletiva.

O processo de construção ocorreu no Centro de Referência em Educação (CRE), durante os anos de 2011 e 2012. A metodologia empregada pela assessoria contratada se deu da seguinte maneira:

É importante registrar que a ruptura com o IPF e a contratação da professora Guiomar encerrou o movimento de discussões e diálogo que envolviam os diferentes sujeitos que compõem a estrutura da Secretaria da Educação, das unidades escolares e das comunidades escolares. Para o processo de construção da Matriz Curricular, a professora Guiomar organizou, inicialmente, encontros com a estrutura de profissionais que atuavam na época, no espaço da Secretaria da Educação (SEDU). Após alguns encontros com esses profissionais, foram realizados encontros com os diretores de escola e com os orientadores pedagógicos. Nos encontros a professora Guiomar expôs aos grupos seu posicionamento político, filosófico, epistemológico e axiológico em relação ao currículo. (PEREIRA, 2016, p. 17-18)

Ainda sobre a metodologia dessa construção, a Secretaria de Educação (SEDU) fez o seguinte movimento:

Posteriormente aos encontros, realizados a apresentação e os posicionamentos da professora, os diretores e orientadores pedagógicos ficaram com a incumbência de discutir com os professores nas escolas, durante as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), suas sugestões para compor a construção da Matriz Curricular. Cada escola realizou as discussões que foram compiladas em um texto que deveria ser encaminhado à SEDU dentro de um prazo determinado. Os textos foram analisados por diferentes profissionais da SEDU para compor a Matriz Curricular que estava sendo redigida pela professora Guiomar. (PEREIRA, 2016, p. 18)

Após a ruptura com o instituto Paulo Freire e a contratação da professora Guiomar alguns elementos da construção da matriz curricular foram substancialmente alterados, dentre eles apontamos o fim dos diálogos e discussões envolvendo os mais diversos sujeitos que atuavam na educação, em substituição a esse processo foram elencadas conversas pontuais com alguns funcionários da secretaria de educação e posteriormente com diretores e orientadores pedagógicos. Sobre a questão PEREIRA (2016) nos apresenta a seguinte informação:

Para o processo de construção da Matriz Curricular, a professora Guiomar organizou, inicialmente, encontros com a estrutura de profissionais que atuavam na época, no espaço da Secretaria da Educação (SEDU). Após alguns encontros com esses profissionais, foram realizados encontros com os diretores de escola e com os orientadores pedagógicos. Nos encontros a professora Guiomar expôs aos grupos seu posicionamento político, filosófico, epistemológico e axiológico em relação ao currículo. (PEREIRA, 2016, p. 17-18)

Após esse processo os diretores e orientadores pedagógicos ficaram incumbidos de levar a questão para as escolas e discutir com os professores as orientações repassadas para a

construção da matriz curricular, anotando sugestões para posteriormente serem analisadas pela SEDU.

Essa ruptura na elaboração, construção do documento nos revela a ingerência no processo, por parte da secretaria de educação e pela professora Guiomar, o que retira a possibilidade de ampliação de um processo democrático que em síntese deveria ter um currículo que contemplasse a diversidade escolar de Sorocaba.

A incorporação dessa proposta, inicialmente colocada nos espaços escolares e depois analisada pela Secretaria de Educação, bem como compilada na proposta da professora Guiomar, levou ao documento final, que concretizou a elaboração de uma Matriz Curricular para ser aplicada nas escolas do município. O caminho dessa organização torna indissociável o Marco Referencial e a Matriz Curricular.

Com a conclusão parcial do documento a professora Guiomar encaminhou o texto para SEDU que o remeteu às unidades escolares para leitura e contribuições em conjunto dos professores durante as HTPCs. Após esse processo, no início de 2012, a professora Guiomar entregou o documento final à Secretaria da Educação e, dessa forma, as escolas municipais de Sorocaba passaram a contar com uma Matriz Curricular. O documento final foi intitulado como Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2012) e é composto por cadernos para cada etapa da educação básica. Em seu texto introdutório, encontra-se a afirmação de que o esforço da Secretaria da Educação de Sorocaba para a construção da Matriz Curricular foi demarcado pelo Marco Referencial que aborda valores e pressupostos teóricos que sustentam a rede municipal de ensino de Sorocaba. (PEREIRA, 2016, p. 19)

A proposta da Matriz curricular propõe uma abordagem freiriana²⁴ em sua orientação do caminho a ser percorrido na relação dentro das escolas, verificando em sua apresentação a seguinte abordagem:

[...] propõe-se que a construção do conhecimento com o educando seja a partir da “Leitura do mundo” trazendo para o diálogo que constrói conhecimento temas que muitas vezes são exteriores ou são abordados superficialmente pelos tradicionais “conteúdos escolares” ou conteúdos programáticos, muitas vezes restritos aos fragmentos da ciência, trabalhados de forma bancária, disciplinar, sem fazer relações com outros saberes, com o mundo em que se vive, com outras dimensões do conhecimento humano, o que torna o processo de aprendizagem desinteressante para o estudante. (SOROCABA, MATRIZ CURRICULAR, 2012, p. 07).

Ao analisarmos o que é proposto acima, encontraremos uma proposta calcada em uma concepção muito avançada no que se refere ao olhar para a educação e sua orientação dentro

²⁴ Neste processo de elaboração da matriz curricular a ser incorporada à rede de ensino básico do município de Sorocaba notamos que a inspiração para sua construção se inicia com as elaborações e o trabalho do Instituto Paulo Freire mesmo depois, assumido pela professora Guiomar, muitos preceitos permanecem em sua elaboração. A nosso ver fica o questionamento: o que mudou substancialmente na proposta de elaboração do currículo em Sorocaba?

da escola. Sorocaba acaba se alicerçando, portanto, na construção da sua matriz curricular, que em seus aspectos teóricos, propõe um currículo diferenciado das concepções tradicionais.

Neste momento é possível afirmar que o currículo, tal como proposto teoricamente em seus fundamentos para a rede municipal de ensino de Sorocaba, foge completamente ao direcionamento produtivista ao qual se propõe a base nacional comum curricular.

A Matriz Curricular de Sorocaba (2012) apresenta orientações de uma educação com preceitos que preconizam a humanização do educando da educação básica. Acaba por afirmar a seguinte orientação:

E ainda a Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (2012) apresenta a consideração de que na perspectiva freireana, a educação visa à humanização, à emancipação, à transformação social e à construção de uma realidade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a rede municipal de ensino de Sorocaba considera que o desenvolvimento humano deve ser pautado na construção de sujeitos autônomos, capazes de buscar respostas às próprias perguntas, compreendendo a história como possibilidade e não como determinação. (PEREIRA, 2016, p. 18-19)

Em seu texto final, apresentado à rede municipal em 2012, a matriz curricular do município de Sorocaba inicia seu texto de maneira bem objetiva e traz dois pontos importantíssimos para compreender seu intuito e relação com o marco referencial; vejamos sua orientação:

1. Desde 2007 a Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba deu início a uma construção participativa do currículo para suas escolas em todas as etapas e modalidades da educação básica. Esse esforço curricular foi demarcado pelos valores e pressupostos teóricos constantes do Marco Referencial da Educação Municipal, este também elaborado com a participação das escolas e seus atores. (MATRIZ CURRICULAR, 2012, p. 3)

O ponto seguinte apresenta a explicação referente à necessidade de aprofundamento curricular, o que levou a secretaria de educação a elaborar, de forma bem sistematizada, a matriz curricular do município:

2. A implementação da Proposta, iniciada em 2011 com apoio de cadernos dedicados a cada disciplina do currículo, mostrou que ainda era preciso explicitar melhor as implicações didático-pedagógicas dos pressupostos teóricos que inspiraram o esforço curricular da Secretaria. Por sua vez, o foco na dimensão didática, portanto prática do currículo evidenciou que os cadernos poderiam ser aperfeiçoados em sua organização e coerência interna. O resultado final desse trabalho de revisão dos materiais curriculares em implementação, está consubstanciado neste volume que cada professor receberá e que, independentemente da disciplina, conterà o presente texto de abertura, apresentando os marcos pedagógicos e didáticos. (MATRIZ CURRICULAR, 2012, p. 3)

Além de uma proposta curricular geral para o sistema de ensino, foram elaborados cadernos específicos para cada disciplina ofertada pelo município. Apesar de recente, os

caminhos percorridos para construção, fundamentação teórica e aplicação de uma proposta curricular e pedagógica para o sistema de ensino de Sorocaba, abarcou os profissionais da rede em sua consecução.

Essa consulta relatada acima, aos profissionais da educação contou com diversos encontros no espaço escolar e também na secretaria de educação, onde foram abertos momentos para discussão e construção do documento, além de terem sido disponibilizados documentos (questionários principalmente) para guiar o caminho a ser percorrido nesta elaboração, disponibilizado nas escolas e preenchido pelos profissionais do espaço da escolar, principalmente os professores.

Observamos que a base nacional comum curricular, em seu processo de construção, excluiu boa parte da sociedade da sua formulação e organizou-se de acordo com interesses privados, que pouco se preocupam com a educação em si, orientando-se apenas por interesses econômicos, interesses esses intrínsecos a lógica neoliberal, como afirma Freitas (2018) “mas a reforma empresarial da educação tem sua própria lógica movida a fé (e mercado) e não pode abrir mão de suas receitas, nem quando caminha em direção ao precipício.” O mercado rege a base e sua intencionalidade de acordo com os critérios estabelecidos pelo setor privado.

Essa sistematização, que apesar de muitos problemas no que concerne a estruturar oficialmente uma proposta pedagógica e curricular que contemple a maior parte da população de estudantes que frequentam a escola pública, em sua maioria econômica e socialmente vulneráveis, contempla uma forma de organização mais crítica das reais necessidades de um currículo que não vise à conformação para as condições exteriores a escola, mas que se propõe a partir dela oferecer possibilidades de transformação.

Essa jovialidade no processo de construção de um currículo que organize o trabalho na rede municipal de educação vem logo a seguir a ser substituído e orientado pela base nacional comum curricular e cria a necessidade de adequação do município a estrutura curricular lançada nacionalmente pela BNCC, a base nacional comum curricular.

Novas formações e orientações para os profissionais da rede, que refletirão de forma concreta no dia a dia dos estudantes e conformarão uma nova forma de atuar, agora, orientados pela base nacional comum curricular, com diretrizes diferentes das construídas nos últimos dez anos pelos profissionais que em Sorocaba atuam. Resta a dúvida retórica: esta imposição curricular chegará apenas como um eco da imposição de políticas públicas nacionalmente construídas sem a participação das pessoas que vivem, pensam e elaboram propostas educacionais baseadas na realidade concreta? Parece que sim, dada a situação atual

de encaminhamento concreto das diretrizes da BNCC junto aos municípios e estados, que está em curso.

Para avançar na análise proposta ao município de Sorocaba, empreendemos trabalho de campo referenciado em aplicação de questionários envolvendo os principais sujeitos do fazer pedagógico, os diretores(as), orientadores(as) pedagógicos e professores(as) da rede municipal de ensino de Sorocaba.

4.3 Perfil dos respondentes

A proposta inicial de composição da amostra dos sujeitos da pesquisa se estendeu a 5 escolas municipais (divididas territorialmente por região da cidade) devido a diversos fatores, mas considerando que o número inicial seria de 5 (cinco) diretores(as), 5 (cinco) orientadores(as) pedagógicos (as) e 25 (vinte e cinco) professores(as).

O retorno obtido com os questionários foi o de 3 (três) diretores(as), 3 (três) orientadores(as) pedagógicos(as) e 11(onze) professores(as). A quantidade e diversidade de respostas ao questionário embasará a análise sobre o perfil, o fazer pedagógico e os impactos e a repercussão da BNCC no cotidiano escolar do município de Sorocaba.

O quadro 1, elaborado a partir das informações colhidas com os diretores(as) de três unidades de ensino apresentam os seguintes elementos:

Quadro 1 - Perfil pessoal e profissional dos(as) diretores(as) entrevistados(as)

Idade	Gênero	Orientação Sexual	Raça/etnia	Cidade	Carga Horária	Pós-Graduação
40	Masculino	Heterossexual	Negro	Sorocaba	40	Sim, Lato Sensu, NEP
42	Masculino	Heterossexual	Branca	Sorocaba	30	Sim, Mestrado
55	Masculino	Heterossexual	Negro	Sorocaba	40	Sim, mestrado Uniso

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados.

Podemos verificar, pelas informações acima, que o espaço é ocupado apenas por pessoas do gênero masculino. Dois declaram serem negros, com carga horária de trabalho que varia de 30 a 40 horas semanais. Dos três respondentes, 2 possuem mestrado e outro especialização *Lato Sensu*.

O quadro 2, elaborado a partir das informações colhidas com os orientadores(as) pedagógicos(as) de três unidades de ensino, apresenta os seguintes elementos:

Quadro 2 - Perfil pessoal e profissional dos(as) orientadores(as) pedagógicos(as) entrevistados(as)

Idade	Gênero	Orientação Sexual	Raça/etnia	Cidade	Carga Horária	Pós-Graduação
30	Não declarou	Heterossexual	Branca	Sorocaba	40	Sim, Latu Sensu Facesp
38	Feminino	Não declarou	Branca	Sorocaba	30	Sim, Latu Sensu
45	Feminino	Heterossexual	Branca	Sorocaba	40	Sim, Latu Sensu Facesp UFSCAR e Pitágoras

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados.

No quadro com informações fornecidas pelos(as) orientadores(as) pedagógicos(as), verificamos a predominância do gênero feminino e um dado que chamou atenção foi o fato de um dos respondentes não declarar nem o gênero nem a orientação sexual, mas apenas essa ausência de resposta não nos autoriza a inferir nada. Isso demandaria nova busca de dados junto ao respondente.

Todas de raça/etnia branca, com carga horária semanal variando de 30 a 40 horas semanais. Todos os respondentes declararam ter feito alguma especialização, mas nenhum no nível mestrado e/ou doutorado.

O quadro 3, elaborado a partir das informações colhidas com os professores(as) de três unidades de ensino, apresenta os seguintes elementos:

Quadro 3 - Perfil pessoal e profissional dos(as) professores(as) entrevistados(as)

Idade	Gênero	Orientação Sexual	Raça/etnia	Cidade	Carga Horária	Pós-Graduação
30	Feminino	Heterossexual	Branca	Sorocaba	30	Não
33	Feminino	Heterossexual	Branca	Sorocaba	35	Não
34	Feminino	Heterossexual	Branca	Sorocaba	32	Sim, Latu Senu Facesp
36	Feminino	Heterossexual	Branca	Sorocaba	Não declarou	Sim, Latu Senu UCDB – SÃO Luis
38	Feminino	Heterossexual	Branca	Sorocaba	200	Sim, Educação Infantil
38	Feminino	Heterossexual	Branca	Sorocaba	35	Sim, Latu Senu UNISO, Nobre, UFSJ
39	Feminino	Heterossexual	Branca	Sorocaba	35	Sim, Latu Senu Universidade Cruzeiro do Sul
43	Feminino	Heterossexual	Branca	Sorocaba	180	Não
44	Feminino	Heterossexual	Branca	Sorocaba	40	Sim, Latu Senu, Libras AEE
51	Feminino	Homossexual	Branca	Sorocaba	40	Sim, mestrado PUC SP
57	Não declarou	Não declarou	Não declarou	Sorocaba	32	Não

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos questionários aplicados.

No quadro 3, referente as respostas dos professores(as) aos questionários, encontramos a predominância do gênero feminino, apenas um respondente não se declarou a essa questão. Com relação à orientação sexual, a predominância é heterossexual e apenas uma respondente declarou ser homossexual.

Todos(as) respondentes se auto declararam no quesito raça/etnia como branca. Com relação à carga horária, uma das respondentes não declarou, e em duas respostas acreditamos ter ocorrido uma falha na interpretação da pergunta no questionário, pois em uma resposta a carga horária apresenta o número 220 horas e outra 180 horas. Presumimos que o respondente deve ter adicionado a carga horaria mensal, nas demais respostas ocorre uma variação entre 30 a 40 horas semanais.

Com relação à especialização /ou pós-graduação, três declararam não possuir nenhum, um respondente declarou ter mestrado e demais especializações e cursos *Latu Sensu* em cursos realizados em universidades privadas.

A predominância feminina no quadro do magistério verificado nos questionários é esmagadora. Com exceção dos cargos de diretor(a), o restante é totalmente feminino.

Seguiremos agora para outro ponto do questionário, que diz respeito à prática pedagógica dos respondentes para aprofundar um pouco mais a compreensão da realidade selecionada para verificar a repercussão da implementação da BNCC e as questões pedagógicas relacionadas.

4.4 A repercussão pedagógica na rede municipal de ensino público de Sorocaba/SP com a BNCC

Os questionários aplicados foram divididos entre o perfil pessoal e profissional dos entrevistados, como verificado acima, e depois, em mais dois blocos de questionamentos. O primeiro, que verificaremos a seguir está totalmente relacionado à prática pedagógica entre os profissionais da unidade escolar, assim como suas disposições teórico metodológicas para implementar uma forma de orientar o trabalho pedagógico no espaço da escola.

Neste momento da pesquisa teremos a disposição as respostas oriundas dos questionários organizadas e interpretadas de acordo com o que delineamos nos capítulos anteriores da dissertação.

Vejamos a seguir as respostas aos questionamentos relacionados à prática pedagógica dos diretores(as), orientadores(as) pedagógicos(as) e professores(as). Ressaltamos que as perguntas foram as mesmas para todos(as) entrevistados(as): “2 – Sobre a prática pedagógica Diretores(as) - 2.1 - Você orienta a sua prática educativa por alguma teoria educacional?”

No que se refere à prática educativa orientada por alguma teoria educacional, os três diretores entrevistados pautam sua prática em teorias progressistas, além de confrontá-las com as práticas orientadoras da rede municipal de Sorocaba.

Na questão seguinte (“2.2 Em suas aulas, como é selecionado o conteúdo a ser ministrado?”) perguntou sobre o conteúdo. Com relação à seleção de conteúdo, dois seguem o planejamento do início do ano e pautam-se pelo que está contido no projeto político pedagógico da escola, um dos entrevistados opta pelas decisões coletivas da equipe pedagógica.

Subsequentemente, a pergunta era: “2.3 Como você avalia o currículo da(s) escola(s)/rede(s) em que trabalha?”. A avaliação do currículo foi considerada com quesito

bom para dois entrevistados, que se atentaram para a sua flexibilidade e possíveis adaptações do mesmo nas unidades escolares, além de seu caráter democrático e regular para o terceiro.

De acordo as respostas acima, podemos chegar trazer alguns pontos para reflexão no que se refere à prática pedagógica. Todos enxergam a educação de forma progressista, ou seja, não acreditam ser esta um mero meio de transmissões de conhecimento ou preparação técnica, como verificamos anteriormente no que concerne à BNCC. Suas posições pessoais frente à prática pedagógica parecem ressoar as determinações oficiais da secretaria de educação e do processo de construção do currículo municipal, mas não da BNCC.

Os projetos políticos pedagógicos orientam a organização e seleção de conteúdo, além do parâmetro democrático de participação coletiva. O currículo, devido à sua flexibilidade, é considerado bom devido às adaptações que permite por parte da gestão escolar.

Sobre a prática pedagógica, os orientadores pedagógicos responderam à seguinte questão: “2.1 - Você orienta a sua prática educativa por alguma teoria educacional?”. Dois orientadores pedagógicos alegam pautar-se por teorias educacionais. Dentre eles, um relatou não se orientar por nenhuma teoria. Apareceram relatos de nomes e perspectivas de pensamento como Paulo Freire, Wallon e Piaget, além da perspectiva humanista.

Sobre a pergunta, “2.2 - Em suas aulas, como é selecionado o conteúdo a ser ministrado?”. Os conteúdos selecionados são orientados de forma diversa. Nos três questionários aplicados verificamos que em um deles ocorre no início do ano, através do plano de ação continuada e de acordo com a necessidade anual são readequados, seguindo novas demandas. Outra resposta apontou para o que está orientado na matriz curricular de Sorocaba e uma das respostas apontou para o repasse do material enviado pela prefeitura municipal.

Sobre “2.3 - Como você avalia o currículo da(s) escola(s)/rede(s) em que trabalha?”, o currículo foi avaliado como ruim por um respondente devido a sua desatualização, regular em outra resposta, pois não existe de fato um currículo. Um dos questionários avalia como bom, pois foi comprado da rede privada x.

Nas respostas dos orientadores pedagógicos, transparecem, para nossa análise, uma perspectiva bem interessante sob o ponto de vista das teorias educacionais críticas, pois evidenciam um certo espaço de atuação, uma brecha por onde podem atuar de acordos com suas matizes teóricas, enquanto sugerem diversos autores com forte característica progressista, abrem espaço para o cumprimento das determinações da política oficial da

prefeitura municipal, chegando inclusive a aparecer a evidenciação da ingerência do setor privado, forte característica da BNCC.

Nesse sentido, alguns elementos podem auxiliar, de forma inicial, para tecer uma ponderação no sentido de ser uma tendência, ou não, em toda a rede municipal de ensino.

Quanto a prática pedagógica, surge em alguns momentos um “simples aceitar” o que é repassado institucionalmente, pois o “material é da rede x” (rede privada) e apresenta uma perspectiva de ingerência no processo pedagógico, pela qual o não pensar localmente a educação acaba sendo uma imposição das relações entre o público e o privado, que invade de forma avassaladora o ensino público com a mais diversa gama de materiais didáticos.

Essa questão, infelizmente, insere-se inclusive na formação dos profissionais da educação. Seguir orientações de materiais didáticos alheios as necessidades de cada localidade é uma prática que ressoa em municípios brasileiros.

Sobre a prática pedagógica dos professores, foi perguntado “2.1 - Você orienta a sua prática educativa por alguma teoria educacional?”. Dos professores que responderam ao questionário, cinco relataram não seguir nenhuma perspectiva teórica. Em seis outros encontramos referências a teoria construtivista, histórico-crítica, sociointeracionista, além da citação a pedagogos e pensadores.

Quando perguntados “2.2 - Em suas aulas, como é selecionado o conteúdo a ser ministrado?”, verifica-se que o conteúdo é selecionado de acordo com a matriz curricular do município, segundo consta em seis questionários. Dois respondentes assinalam para os conhecimentos prévios dos alunos e alunas para estabelecer a seleção. Seguem o que está no material apostilado dois respondentes, um segue o que é orientado e repassado pelo orientador pedagógico e um não respondeu.

Em relação a “2.3 - Como você avalia o currículo da(s) escola(s)/rede(s) em que trabalha?”, o currículo foi avaliado como bom por oito respondentes, regular por dois e um não respondeu.

No espaço reservado aos professores, alguns elementos chamam atenção. Cinco disseram não pautar sua prática em nenhuma perspectiva teórica, o que nos apresenta problemas seríssimos na formação docente e/ou uma formação completamente produtivista, pois tanto em um caso quanto em outro, a perspectiva teórica é de alguma maneira subsumida.

Seis apresentaram diversas referências pelas quais pautam sua atuação em sala de aula, mas verificamos que essa informação na pergunta seguinte parece pautar-se na matriz

curricular, em conhecimentos prévios dos estudantes e o relato de seguir apenas o que é repassado pela orientação pedagógica.

Essa miscelânea de respostas nos apresenta uma sala de aula que segue diversos parâmetros e a depender do ano escolar e do profissional que estará na sala, incidirá em uma nova perspectiva e metodologia de trabalho.

Nesse sentido, quando perguntados sobre o currículo, a maioria o descreve como bom, em sua maioria, e regular, o que abre flanco para incluir novas perspectivas curriculares como a BNCC.

Após tecermos os capítulos 2 e 3, e evidenciar a apropriação da educação e mais especificamente do currículo para orientar a formação dos estudantes, principalmente da escola pública, verificamos que a prática pedagógica vigente é diversa, ao ponto de não caracterizar uma proposta crítica de ensino e aprendizagem, e individualmente o fazer pedagógico segue o ritmo das adequações e ingerências do setor privado, ocorrendo através de materiais didáticos que, financiados pelo setor público, são oferecidos para subsidiar a prática cotidiana.

As respostas colhidas acima nos apresentam elementos dissonantes em diversos sentidos e nos levam a acreditar em uma intencionalidade de descaracterizar o pedagógico no espaço escolar segundo a qual cada profissional deve arcar com suas obrigações cotidianas e utilizar os materiais fornecidos, como os da rede privada x, que apresentam soluções pedagógica por preços elevadíssimos e totalmente fora do contexto onde será aplicado.

A realidade nos apresenta uma hierarquia no que concerne a questão pedagógica: diretores com respostas que aprofundam a temática expostas nas perguntas, o que parece espelhar a melhor formação que têm; orientadores pedagógicos que seguem esta regra, mas entoam o seguir as orientações da secretaria de educação para garantir o funcionamento pedagógico; e quando chegamos na sala de aula, junto aos(às) professores(as), notamos respostas diversas, que demonstram um fazer pedagógico orientado pela cotidianidade ou pelo simples produtivismo, incumbindo-o de assimilar e repassar o que está nos materiais que recebem.

Verificaremos logo a seguir como a BNCC repercutiu em meio a todas essas orientações pedagógicas, seleção de materiais e opiniões sobre o currículo verificadas acima.

4.5 A repercussão com a BNCC na cidade de Sorocaba/SP à luz das teorias pedagógicas

O segundo bloco de perguntas, que verificaremos a seguir, está totalmente relacionado à BNCC e sua repercussão entre os profissionais da unidade escolar, os efeitos decorrentes, como mudanças na organização escolar, conhecimento e formação sobre a base e demais elementos relacionados à mesma.

Nesse momento da pesquisa teremos à disposição as respostas oriundas dos questionários organizadas e interpretadas de acordo com o que delineamos nos capítulos anteriores da dissertação.

Vejam os a seguir as respostas aos questionamentos relacionados à BNCC dos diretores(as), orientadores(as) pedagógicos(as) e professores(as). Ressaltamos que as perguntas foram as mesmas para todos (as) entrevistados(as), com exceção da questão 3.4, que direciona o foco para objeto da prática pedagógica do sujeito envolvido na relação educativa.

Perguntado aos Diretores sobre a BNCC (“3.1 - Você conhece a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)?”, os três entrevistados a conhecem. Dois através de formações na secretaria de educação e um através de documentos institucionais. Os que participaram de formações relataram elementos que caracterizam a BNCC e sobre o alinhamento nacional do currículo proposto, mas que não difere dos demais documentos curriculares existentes; enfatizaram a questão da alfabetização até o final do segundo ano, além de contemplar a perspectiva da gestão democrática prevista.

Sobre a “3.2 - Após aprovação da BNCC, ocorreu alguma mudança no cotidiano da(s) escola(s)/rede(s) em que você trabalha?”, dois entrevistados relataram que nada mudou no cotidiano das escolas onde atuam e um reiterou a ênfase na alfabetização até o segundo ano.

Em relação a se “3.3 - Após aprovação da BNCC, você passou por algum processo de formação pedagógica sobre a BNCC?”, todos disseram que participaram, mas em níveis e com metodologias diferentes. O uso de palestras na secretaria de educação, curso presencial e posterior aprofundamento individual na modalidade EAD ocorrem desde o ano de 2018, segundo os respondentes.

Perguntados sobre “3.4 - E em relação à sua prática educativa, após a aprovação da BNCC, houve alguma mudança na sua forma de trabalhar com os(as) orientadores(as) e professores(as)?”, duas respostas assinalam que nada mudou na forma de trabalhar com orientadores pedagógicos e professores após a BNCC, a outra informou que vem ocorrendo maior ênfase no planejamento dos anos iniciais na escola.

E “3.5 - Com relação aos materiais didáticos utilizados em suas aulas, após a aprovação da BNCC, houve alguma mudança?”, todas as respostas relataram não terem ocorrido mudanças nos materiais didáticos utilizados na escola com homologação da base. Os três diretores conhecem a BNCC, mas segundo os respondentes a base é mais do mesmo e não impactou de forma substancial a escola, o que mudou basicamente foi o fato de ter aumentado as formações já que a base foi instituída e formações sobre a mesma ocorreram.

Se a base era tão urgente e necessária como defenderam seus apologistas, porque esse impacto tão pouco significativo nas escolas verificadas? Isso dá a entender que o fazer pedagógico ainda segue o ritmo anterior, apesar de todo o esforço colocado para a aprovação da base. Ressaltamos o tempo ainda pequeno desde sua homologação, mas a intensidade com que foi colocado na ordem do dia como solução para a educação brasileira.

Quando foi perguntado aos orientadores pedagógicos(as) “3.1 - Você conhece a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)?”, dois questionários apresentaram respostas assertivas quanto ao conhecimento referente a BNCC, um através de formações individuais e coletivas e o outro por reportagens e materiais disponíveis na Internet. Outra resposta foi de desconhecimento da base nacional.

Sobre se “3.2 - Após aprovação da BNCC, ocorreu alguma mudança no cotidiano da(s) escola(s)/rede(s) em que você trabalha?”, disseram que ocorreram mudanças relacionadas à orientação para os professores.

Em relação à questão “3.3 - Após aprovação da BNCC, você passou por algum processo de formação pedagógica sobre a BNCC?”, dois respondentes descrevem a participação em encontros, mas dizem ter sido superficiais sobre a BNCC, o outro não teve nenhuma formação sobre a base.

Questionados sobre “3.4 - E em relação à sua prática educativa, após a aprovação da BNCC, houve alguma mudança na sua forma de trabalhar com os(as) professores(as)?”, dois disseram que o trabalho junto aos professores em nada foi alterado. Para um deles houve um trabalho orientando pela BNCC, mas que foi suplantado pela chegada e utilização das apostilas da rede privada x. E sobre “3.5 - Com relação aos materiais didáticos utilizados em suas aulas, após a aprovação da BNCC, houve alguma mudança?”, ambas respostas foram negativas.

Nas respostas dos orientadores pedagógicos, algumas informações devem ser salientadas: o desconhecimento que existe a BNCC, a formação sobre a base não atingiu a

todos os respondentes, um trabalho de orientação junto aos professores foi iniciado, mas com a chegada do material apostilado da rede x, foi interrompido e suplantado.

A ingerência do setor privado na educação, que é a maior característica da base nacional comum curricular, sequer deu tempo de adequação ao seu preparo no município. A compra de materiais pela prefeitura municipal da rede x virou orientador da prática pedagógica oficial do município.

Perguntado aos professores “3.1 - Você conhece a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)?”, nove responderam conhecer a BNCC através de reuniões na escola (HTPC e HTPI) e que a mesma é um documento organizador do currículo nacionalmente. Dois a desconhecem e um não respondeu.

Sobre se “3.2 - Após aprovação da BNCC, ocorreu alguma mudança no cotidiano da(s) escola(s)/rede(s) em que você trabalha?”, cinco questionários apresentaram respostas que relatam que nada mudou no cotidiano escolar após a homologação da BNCC. Quatro expõem que ocorreu aumento nos estudos sobre avaliação, planejamento de aulas e orientações referente ao currículo.

Em relação à questão “3.3 - Após aprovação da BNCC, você passou por algum processo de formação pedagógica sobre a BNCC?”, cinco respondentes não passaram por nenhum processo formal de formação sobre a BNCC e quatro relataram que a formação ocorreu em formações coletivas na escola, como o HTPC, através da apresentação e leitura de textos.

A questão seguinte perguntava: “3.4 - E em relação à sua prática educativa, após a aprovação da BNCC, houve alguma mudança na sua forma de trabalhar com os(as) alunos(as)?”. Em duas respostas verificamos que trabalhar com os alunos e alunas mudou após a BNCC, principalmente no que concerne a proporcionar mais espaço para participação dos estudantes. Sete respondentes relataram que nenhuma mudança ocorreu no trabalho com os estudantes.

Perguntados “3.5 - Com relação aos materiais didáticos utilizados em suas aulas, após a aprovação da BNCC, houve alguma mudança?”, sete questionários indicaram que nada mudou nos materiais didáticos utilizados. Dois apontaram a introdução do trabalho utilizando o apostilado da rede privada x.

Os professores que atuam diretamente no cotidiano da escola, na sala de aula, nos trazem um quadro importante sobre a BNCC, o início de um mosaico a ser desenhado no horizonte da educação. As informações chegam através de reuniões na escola, através de

textos sem uma formação sistemática e adequada para atualizar os professores, de acordo com suas especificidades objetivas e subjetivas.

Os dados coletados indicam ter aumentado o planejamento de aulas e o entendimento da função do currículo, assim como os estudos referentes as avaliações, mas nada mudou na prática em sala de aula, assim como nos materiais didáticos, que continuam orientando o trabalho em sala de aula, mas no município investigado contando mais recentemente com o sistema da rede privada x.

A base instituída apresenta-se de forma ainda insípida pelo que verificamos nos questionários. A informação de que existe chegou aos sujeitos investigados, mas sua aplicação e preparo apresentam total separação da realidade escolar do município. Imposta sob a legação de ser uma política pública necessária para resolver principalmente os problemas da desigualdade no Brasil, aparentemente vai demorar para ser implementada pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, isto é, para ser colocada efetivamente em prática no cotidiano escolar, na sala de aula, como política pública efetiva, como evidenciado pelos respondentes nos questionários aplicados.

Reservamos no questionário um espaço em seu final (“Espaço aberto”) para que os respondentes, de forma livre, acrescentassem o que julgassem necessário. Percebemos um hiato interessante, mas impossível de ser interpretado. Diretores(as) e professores(as) elaboraram seus comentários, já os orientadores(as) pedagógicos(as) nada acrescentaram. Não temos condições de avaliar, pelos dados coletados, os motivos que produziram esse encaminhamento comum entre os sujeitos da pesquisa.

A transcrição abaixo ressoa de acordo com o que trabalhamos na pesquisa e sua temática; vejamos as considerações que apareceram.

- diretores(as): ponderações quanto à novidade da BNCC e o pouco impacto causado na realidade escolar após sua homologação e da desconexão entre políticas públicas e a realidade da escola onde atuam além da maior relevância da prática em detrimento da teoria foram apresentadas;
- orientadores(as) pedagógicos(as): nenhum dos questionários trouxe acréscimos dos respondentes;
- professores(as): apontamentos foram feitos por quatro respondentes, que acreditam que são necessários uma formação mais incisiva e um maior alinhamento da política educacional do município com as diretrizes nacionais. Os demais nada acrescentaram.

Os diretores entrevistados trazem uma tônica que evidenciamos nos capítulos anteriores, principalmente no capítulo 3. A desconexão entre políticas públicas e a realidade da escola, onde modelos e proposições são de ordem externa à escola e demandam e se orientam por interesses que tornam secundário a própria questão pedagógica e o sentido da escola. No que se refere à BNCC, verificamos que o interesse do poder econômico na educação chegou à educação básica e sua proposta de adequação deste segmento da educação foi formatado na base nacional comum curricular.

Ao privilegiar a prática, as avaliações no fazer cotidiano tenta esconder a intenção ideológica de esvaziar a escola de propostas que a insira de forma crítica a escola e seu processo educacional, com preceitos transformadores, libertários e criadores de uma nova sociedade, conhecedora de seus elementos fundamentais e de todo avanço historicamente constituído e construído pela humanidade.

Os professores trazem em suas considerações a necessidade de formação, alinhar seu fazer cotidiano ao que é construído nacionalmente se faz necessário, pois quem recebe os principais impactos das mudanças na educação, seja no currículo como é o caso da BNCC, ou de quaisquer elementos concernentes ao campo educacional, são aqueles que estão na escola diariamente. E professores sem formação adequada, sem acesso a informações, sem tempo para renovar-se pedagogicamente, acabam sendo cooptados pelas mais diversas soluções mágicas de resolver os problemas inerentes à sala de aula em sua diversidade.

E na ausência da exposição dos orientadores pedagógicos no espaço destinado a expressar de forma livre, sentimos o silêncio que paira sobre as dúvidas, sobre as reais intenções da educação colocada em prática por aqueles que controlam a economia, orientam a política e selecionam que tipo de currículo devemos oferecer para a (con)formação dos e das jovens estudantes brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a pesquisa proposta nesta dissertação, muitos elementos confluíram de maneira a ressignificar a própria intencionalidade da pesquisa. Inicialmente, o cotidiano escolar do qual vivo e respiro, profissional como professor e pessoalmente como pai de três estudantes, me levou a indagar sobre o currículo, suas intencionalidades e como este estava articulado pedagogicamente no município de Sorocaba/SP, frente a proposta de criação (e posterior homologação) de uma base nacional comum curricular em âmbito nacional.

Apenas o exercer a docência na educação básica e o preocupar-se com o bom andamento escolar das filhas e do filho nunca foram o suficiente. Perguntar, argumentar, criticar e literalmente fuçar questões que dizem respeito ao que, ao como e ao porquê de determinada orientação pedagógica sempre foram norteadores políticos do exercício da labuta diária e do exercício da paternidade.

Nesse sentido, todo o caminho percorrido, apesar de toda a dureza que o aprendizado pode e deve proporcionar, vem ao encontro à própria realidade vivida e à necessidade constante de relacionar-se com o mundo e as pessoas que o constroem, sempre no intuito de movimentar-se de acordo com os princípios calcados na defesa da escola pública e na garantia de direitos construídos e conquistados historicamente por todas as pessoas que almejam a transformação da sociedade baseada no lucro e na exploração dos seres humanos, com vista a construir relações sociais em que seres humanos possam desfrutar dos benefícios de uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação e todo seu conjunto de relações, tanto na articulação política necessária para sua efetivação, quanto nos interesses que inserem a mesma na luta de classes e sua efetivação através de normativas curriculares para o seu bom andamento, motivaram a pesquisa nos capítulos propostos, que agora elencaremos e finalizaremos com algumas considerações.

Os capítulos construídos trouxeram respostas as indagações que guiaram o problema da pesquisa. No capítulo dois, onde analisamos o currículo e sua relação com as teorias pedagógicas críticas e não críticas, é possível afirmar que a investigação contribuiu para a verificação do forte caráter ideológico do currículo e suas proposições dentro das diversas concepções pedagógicas, estruturadas em críticas e não críticas.

Dentro da estruturação da sociedade capitalista e da luta de classes, intrínseca à sua própria lógica de funcionamento, a educação e mais especificamente o currículo são de suma importância para a conformação dos sujeitos e de seus corpos frente as imposições do

mercado, cada vez mais voraz no que diz respeito à ampliação dos lucros. Na sociedade do capital, tudo pode (e deve) se tornar mercadoria, para que a economia se movimente de forma a garantir o bom funcionamento de seu metabolismo social, baseado na acumulação e na exploração.

No capítulo três organizamos de forma temporal os passos pelos quais caminhou a organização, elaboração e consequente homologação da BNCC, orientando-se pela sua discussão no espaço legislativo e também dentro de setores organizados da sociedade civil. Alocamos a análise principalmente nos interesses econômicos por detrás da necessidade criada e imposta de se estabelecer uma base nacional comum curricular.

Concluimos, de acordo com os referenciais que nos orientaram na pesquisa, que os interesses que forçaram a implementação da base estão alocados na visão de grupos empresariais, que buscam com a educação básica ampliar ainda mais seus lucros. A uniformização de um currículo segue seus interesses de vender cursos, formações, materiais didáticos e demais produtos a serem consumidos pela educação pública e repassados como a solução de diversos problemas para a comunidade escolar e para a sociedade em seu conjunto.

O forte caráter ideológico de sua orientação direciona o currículo para a conformação de pessoas que precisam ser adaptadas para um mercado de trabalho cada vez mais exigente e esvaziado, imprimindo forte caráter tecnicista à BNCC e sua orientação pedagógica.

Obviamente existe, e verificamos, a contraposição a esta lógica, mas o dado concreto é que a implementação da base ocorreu e após sua homologação, a partir da qual se iniciou o direcionamento de redes de ensino por suas propostas.

No capítulo quatro, nossa proposta foi a de verificar *in loco* os efeitos da base no cotidiano escolar do município de Sorocaba. Sabemos que temporalmente ainda seria necessário um tempo maior para a efetivação da BNCC, mas chegamos à conclusão de que era necessário fazer este movimento de ouvir os profissionais da educação no município, já que a base estava homologada desde 2018. Verificar como as orientações pedagógicas da BNCC estavam orientando e ressoavam em seu espaço de aplicação, nas escolas e nos sistemas de ensino se fez necessário.

Alguns elementos apareceram nas respostas a essa incursão na realidade escolar, a falta de informação, o desconhecimento da base por muitos profissionais, a imposição e aceitação do que vem e é orientado pela secretaria de educação como ideal para a prática do ensino evidenciam que, apesar do esforço retumbante para acelerar a efetivação da BNCC como política pública orientadora do currículo no Brasil, não encontra ainda (um ano depois)

a mesma intensidade de aplicação para resolver os problemas da escola brasileira a qual se refere.

Fechamos esta dissertação com uma proposta de retomar a questão da ingerência do setor privado na educação, instrumentalizando seu currículo e ferramentas pedagógicas.

Se ao iniciarmos a dissertação o quadro nacional da educação não era dos melhores, considerando as referências das pedagogias críticas, um cenário assombroso recobre a educação atualmente. Estamos vivendo um momento de pandemia global devido aos efeitos da COVID-19, o que para muitos deveria ser momento de reflexão e garantir o máximo de auxílio para todos e todas, acabou sendo alvo de maior aprofundamento de ingerência na educação pública. A EAD (Educação a distância), as ferramentas digitais e todo aparelhamento para uma educação impessoal e pedagogicamente inócuo vem sendo praticada no estado de São Paulo, mas é base para outro problema e outras perguntas a serem pesquisadas em um futuro doutorado.

Três citações ressoam após essa caminhada, realizada com a pesquisa. Uma delas de Florestan Fernandes sobre o caráter de classe da educação, relembremos ela:

Há muitos que pensam na educação para a classe trabalhadora como uma educação exclusivista. É trabalhador? Então vai ser operário, ele precisa de uma educação técnica, precisa ser instruído, não educado, ele precisa ser adestrado, não polido, intelectualizado! Ora, o trabalhador tem tanta necessidade de cultura quanto aquele que não é trabalhador, aquele que é proprietário dos meios de produção. (FERNANDES, 1989, p. 243)

Pensar e propor a educação no Brasil deve ser exercício praticado a partir desta relação de classe evidenciada. A luta por uma educação não meramente tecnicista, não apenas formadora para o mercado de trabalho deve fazer parte do horizonte das pessoas que almejam novas relações sociais, baseadas não na competitividade e no individualismo, mas sim na coletividade para a vida e suas potencialidades humanizadoras.

Outra citação é a que Istvan Mészáros apresenta na página 9 de seu livro “Educação para além do capital”. Ele traz a citação de Paracelso: “A aprendizagem é a nossa vida, desde a juventude até à velhice, de fato quase até à morte; ninguém vive durante dez horas sem aprender”. (MESZAROS, 2005, p. 9)

Neste contexto, que currículo devemos realmente ter como orientador da prática pedagógica? Quais os elementos necessários para possibilitar o pleno desenvolvimento das capacidades expressa pelos seres humanos? Com certeza está muito além de uma orientação tecnicista e esvaziada de criação.

Fechamos com outra citação que Mészáros apresenta no prefácio do mesmo livro citado anteriormente e na mesma página 9. Neste momento, ele nos brinda com uma brilhante

proposição crítica de Karl Marx, alicerçada em sua proposta teórico-metodológica de análise da realidade:

A doutrina materialista relativa à mudança de circunstâncias e à educação esquece que elas são alteradas pelo homem e que o educador deve ser ele próprio educado. Portanto, esta doutrina deve dividir a sociedade em duas partes, uma das quais [os educadores] é superior à sociedade. A coincidência da mudança de circunstâncias e da atividade humana ou da automudança pode ser concebida e racionalmente entendida apenas como prática revolucionária. Marx (MESZAROS, 2005, p. 9)

O ponto que nos interessa é justamente o que apresenta o movimento dialético que afirma que a educação é alterada pelos homens e que o próprio educador deve ser educado, levando-nos a refletir sobre nossa própria atuação frente aos desafios da educação.

Neste ponto encerramos, afirmando que a educação e seus sujeitos são atacados constantemente e forçados a viver alheios à sua própria condição dentro do processo educativo, seja em sua formação ou em sua orientação pedagógica. O ataque direto à educação e sua desestruturação, para adequá-la as regras do mercado, nos levam a uma necessidade urgente de nos educarmos como educadores para esse enfrentamento.

O futuro reserva todas as possibilidades a quem trabalha constantemente para fazer com que pessoas se organizam para fazer frente à desumanização como prática pedagógica. E isso alimenta nossas esperanças na transformação concreta da realidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ANDES-SN. **Projeto do capital para a educação: análise e ações para a luta**. Brasília: Imprensa, ANDES - SN 2016.

ANPED. Entrevista com Dermeval Saviani - PNE. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>> Acesso em 11 agosto 2019.

ANTUNES, André. A quem interessa a BNCC? Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc/>> Acesso em 3 de julho de 2019

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Repensando ideologia e currículo*. In: MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Ideologia e currículo*. Tradução: Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, M. L. *Filosofia da educação*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. *História da educação*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

BOTTOMORE, Tom (Org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. ANFOPE. Posição da ANFOPE sobre a BNCC. 2017. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf> acesso em: 12/01/2020

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão Final. Brasília, DF, Ministérios da Educação, 600p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 1 jun. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação/PNE** – Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2018.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

CARA, Daniel 2018. O ímpeto do governo Temer em inviabilizar o direito à educação. Disponível em: <<https://danielcara.blogosfera.uol.com.br/2018/03/19/o-impeto-do-governo-temer-em-inviabilizar-o-direito-a-educacao/>>. Acesso em: 30 jul. 2019

CHAUÍ, M. O discurso competente. In: CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2003.

Antônio Marcos da Conceição Uchoa; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.) *Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta* [recurso eletrônico] / --Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. 109 p.

EMPLASA – Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano. **Região Metropolitana de Sorocaba**. Disponível em: <<https://www.emplasa.sp.gov.br/RMS>>. Acessado em: 29 jul. 2018.

Fernandes, f. *A revolução burguesa no brasil*. São paulo: globo, 2006.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Editora Cortez (Autores Associados), 1989.

FERRETTI, Celso. J. et alii (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERRETTI, Celso. J. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>. Acessado em: 11 ago. 2019

FREIRE, Instituto Paulo. **Currículo institucional**. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>>. Acesso em: 09 set. 2019.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. **Dos PCN'S a bncc**: o ensino de geografiasob o domínio neoliberal. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAMILTON, David. “Sobre as origens do termo classe e *curriculum*”. *Teoria e Educação*, n. 6, 1992.

HORNBURG, N. & SILVA, R. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*. Vol. 3, nº. 10, 2007.

HARVEY, David. *Neoliberalismo como destruição criativa*. Disponível em: <www.interfacehs.sp.senac.br>. Acesso em: 11 abr. 2019.

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

HARVEY, David. **O novo Imperialismo**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sorocaba>> Acessado em: 09 ago. 2019.

IPEA. Ipea projeta crescimento econômico de 0,8% em 2019 e de 2,5% em 2020. Disponível em: <www.ipea.gov.br acesso em 7/7/2019 as 22horas

LEMANN, Fundação. Guia das Competências da BNCC Disponível em: <<https://fundacaoemann.org.br/noticias/guia-das-competencias-da-bncc>> Acesso em 2 de julho de 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.

LOPES, Alice Casimiro, & MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro, & MACEDO, Elizabeth (org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor)

MARTINS, Marcos Francisco. Marx e Engels: apontamentos sobre educação e ensino. **In: Revista Comunicações** v. 24, n. 2, 2017, p. 247-266 Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/2869>>

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Crítica da educação e do ensino. Trad. de Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. Livro I. 18ª ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.

MARX, K. Para a crítica da economia política. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Coleção “Os Pensadores”.

MELLO, Guiomar Namo. Uma vida de educadora. Disponível em: <<http://www.namodemello.com.br>>. Acesso em: 10 set. 2019

MÉSZÁROS, István. O poder da ideologia. São Paulo: Boitempo, 2004. p.65).

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo. Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital. São Paulo. Boitempo, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículos e programas no Brasil/Antonio Flavio B. Moreira. – Campinas, SP: Papirus, 1990. – (Colégio Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOVIMENTO PELA BASE. Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/implementacao/>> Acesso em 2 de julho de 2019.

PALHARES, Isabela. Na contramão do discurso oficial MEC congela R\$ 2,4 bilhões da educação básica. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,na-contramao-do-discurso-oficial-mec-congela-r-2-4-bi-da-educacao-basica,70002815259>>. Acesso em: 9 jul. 2019.

PEREIRA Sara Aparecida. Emancipação ou Ideologia? Uma análise da Matriz Curricular da rede municipal de ensino de Sorocaba. Dissertação de Mestrado, UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-So). 2015. 171 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8406/PEREIRA_Sara%20A_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 ago. 2019. Prefeitura Municipal de Sorocaba. Disponível em <<http://www.sorocaba.sp.gov.br/>> Acessado em: 11 ago. 2019

PRADO Jr., C. Formação do Brasil contemporâneo: colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In Justiça pela qualidade na educação/ABMP, todos pela Educação (org.). São Paulo: Saraiva, 2013, p. 55-103.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DE ARRUDA, Sampaio Jr, Plinio. Globalização e reversão neocolonial: o impasse brasileiro. En publicación: Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía. Hoyos Vásquez, Guillermo. CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. 2007. ISBN: 978-987-1183-75-3. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/hoyos/11Sampaio.pdf>

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Revista de Educação, Universidade Federal Fluminense, ano 3, número 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 2. Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11ª ed. revista. Autores Associados: Campinas, 2011. (Coleção educação contemporânea)

_____. Dermeval. Pedagogia Histórico Crítica, Verbete. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm>. Acesso em: 12 jun. 2019.

_____. História da educação e política educacional. In: SBHE (Org.). Educação no Brasil: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. História das ideias pedagógicas no Brasil [livro eletrônico] / Dermeval Saviani. – Campinas, SP : Autores Associados, 2019. – (Coleção memória da educação) 2 Mb ; e-PUB
Acesso em: 12 dez. 2019

_____. Escola e Democracia, São Paulo, Cortez; Autores Associados, 1983.

_____. Escola e democracia. 41ª ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. D. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In:

SIGNIFICADOS. O que é axiomático? Disponível em:
<<https://www.significados.com.br/axiomatico/>>. Acesso em: 5 jul. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SEVERINO, A.J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ribamar Nogueira da. Currículo escrito e a história da Educação Física no Brasil (1896-1945). 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

SILVA, M. R. D. Disponibilizada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular pelo MEC – abril 2017. Observatório do Ensino Médio UFPR, 06 abril 2017. Disponível em:
<<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/disponibilizada-a-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-pelo-mec/>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

SOROCABA. Legislação de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissional. Conselho Municipal da Educação, 2001.

SOROCABA. Marco referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba. Secretaria da Educação, 2011. 75 p.

SOROCABA. Matriz curricular da rede municipal de ensino de Sorocaba. Secretaria da Educação, 2012. 256 p.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cynthia (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 3ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.