



**REFLEXÕES  
CRÍTICAS  
SOBRE  
A**

**B N C C**

**ANE CARINE MEURER  
RICARDO SANTOS DE ALMEIDA  
(ORGS.)**

# REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A BNCC

Vol. 1

# REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A BNCC

Vol. 1

Organizadores:

**ANE CARINE MEURER**

**RICARDO SANTOS DE ALMEIDA**

Recife, PE

2024

Produzido por:

Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Educação (CE), Recife, Pernambuco, Brasil.

CEP: 50740-530

<https://www.centropaulofreire.com.br/>

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

**Diagramação:** Ricardo Santos de Almeida

**Capa:** Canva.com utilizado por Ricardo Santos de Almeida

**Imagens:** As imagens são de arquivos pessoais dos autores e de bancos virtuais gratuitos.

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Reflexões críticas sobre a BNCC [livro eletrônico]  
: vol.1 / organização Ane Carine Meurer,  
Ricardo Santos de Almeida. -- Recife,  
PE : Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas,  
2024.  
PDF

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-87824-26-0

1. BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
2. Educação - Brasil 3. Geografia - Estudo e ensino  
4. Professores de geografia - Formação profissional  
I. Meurer, Ane Carine. II. Almeida, Ricardo Santos  
de.

24-195776

CDD-370.71

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Professores de geografia : Formação profissional  
: Educação 370.71

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

*Copyright* © 2024. O livro pode ser baixado gratuitamente em formato digital de qualquer lugar do mundo entrando na página

<https://centropaulofreire.com.br/e-books/>.

2024. Escrito e produzido no Brasil.

**PRESIDÊNCIA, DIRETORIAS E CONSELHOS  
CENTRO PAULO FREIRE – ESTUDOS E PESQUISAS**

Maria Erivalda dos Santos Torres  
Presidenta

Séphora Marinho de Freitas  
Diretora Administrativa

Maria Aparecida Vieira de Melo  
Diretora Pedagógica

Danielle Jaiane Silva  
Diretora Financeira

Cícera Maria do Nascimento  
Diretora de Comunicação

Nelino José Azevedo de Mendonça  
Conselho Fiscal

Ricardo Santos de Almeida  
Conselho Fiscal

Cintha Lúcia Martins Torres Saraiva de  
Melo  
Conselho Fiscal

Agostinho da Silva Rosas  
Conselho Consultivo

Anair Silva Lins e Melo  
Conselho Consultivo

Viviane de Bona  
Conselho Consultivo

**CONSELHO EDITORIAL**  
**CENTRO PAULO FREIRE – ESTUDOS E PESQUISAS**

Agostinho da Silva Rosas	UPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Paula de Abreu Costa de Moura	UFRJ e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Maria Saul	PUC/SP e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Eliete Correia dos Santos	UEPB – Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Inés María Fernández Mouján	Cátedra Paulo Freire, Universidad Nacional de Mar del Plata, Centro de Investigaciones y Estudios en Teoría Poscolonial, Universidad Nacional de Rosario, Argentina e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado	Universidade de Coimbra/Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Luiza Cortesão	Professora Emérita da Universidade do Porto, Presidente do Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Aparecida Vieira de Melo	UFRN e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Fernanda dos Santos Alencar	UFPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Erivalda dos Santos Torres	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Mírian Patrícia Burgos	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e Instituto Paulo Freire de Portugal
Ricardo Santos de Almeida	UNEAL, UERN, UFAL, UFSM, Prefeitura Municipal de Porto Calvo/AL e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	6
Rodrigo Wantuir Alves de Araújo	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	9
Gregório Luís de Jesus	
<b>SUJEITO HISTÓRICO-CULTURAL: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FREIREANA TRANSFORMADORA</b>	13
Maria Lenilda Caetano França Maria Deiviane dos Santos Freitas	
<b>A BNCC COMO INSTÂNCIA DE PODER E SEU CARÁTER GEOPOLÍTICO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA</b>	44
Ricardo Santos de Almeida	
<b>ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA</b>	63
Adeilton Elias da Silva	
<b>A BNCC E SEUS LIMITES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM DETRIMENTO DE CONTEÚDOS</b>	88
Telma Oliveira Soares Velloso Guilherme Preato Guimarães	
<b>REPENSANDO A GEOGRAFIA NA BNCC: PERSPECTIVAS PARA UM ENSINO MÉDIO CRÍTICO E TRANSFORMADOR</b>	105
Elis Angela Botton Arthur Breno Sturmer Ane Carine Meurer	

## SUMÁRIO

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE  
UMA ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA NA REGIÃO  
CENTRAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL A  
RESPEITO DA APLICAÇÃO DA BNCC NO ENSINO  
MÉDIO** 119

Lucian Armindo da Silva Brinco

Altair Groff

Ane Carine Meurer

**REFLEXÕES SOBRE PROJETO DE VIDA NA  
PERSPECTIVA DOCENTE** 144

Naomi Barbosa

Isabela Mello

Ane Carine Meurer

**UM BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO,  
NEOLIBERALISMO E A BASE COMUM CURRICULAR** 158

Rodson Casanova

Kauã Arruda Wioppiold

Ane Carine Meurer



## PREFÁCIO

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento que dividiu opiniões entre os educadores que estão no limiar entre a aceitação e a crítica a esta diretriz educacional. Tal documento também divide os especialistas em educação, seja pela forma como foi construída, ou seja, pela grande influência de corporações e organismos internacionais no seu processo de elaboração.

Durante os últimos anos, a BNCC, foi pauta de significativos debates sobre educação no país. O documento é de caráter normativo e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Como arcabouço legal, a BNCC estava assegurada desde 1988 na Constituição Federal Brasileira no seu artigo 210 em que previa as bases mínimas do conteúdo para os conteúdos do ensino fundamental em todo o país. Ao longo desses 36 anos, muitas discussões, documentos, diretrizes e legislações educacionais foram executadas até esse documento entrar em validade em todo o país a partir de 2019.

O livro *Reflexões Críticas sobre a BNCC* traz em sua primeira edição reflexões que abordam de maneira crítica acerca da implementação da BNCC nos últimos cinco anos nas escolas públicas do Brasil.

A partir de estudos e pesquisas, a obra destacou elementos que são imprescindíveis para a/o professor que está em formação e para os/as professores/as que já atuam na educação básica. É um livro fundamental para aqueles que compõem as redes de ensino pública do país.

Algumas questões seminais para essa obra estão relacionadas entre formação docente, narrativa docente,

arcabouço legal e discussões sobre organismos e instituições internacionais.

Inicialmente identificamos as questões relativas aos sujeitos históricos e culturais na perspectiva de Paulo Freire, o que possibilitou a reflexão sobre as características humanas e as possibilidades das transformações do ser humano e a crítica a educação bancária. O componente curricular Geografia tem sua discussão aprofundada na reflexão sobre a educação e o ensino fundamental como elementar no processo educacional.

É importante salientar que as discussões vão além das práticas comuns da educação básica incorporando as questões relativas à educação do campo, às críticas às competências e habilidades trabalhadas de formas homogêneas pelo documento e na perspectiva da formação do professor.

É possível a partir de uma experiência de profissionais da educação encontrar narrativas e reflexões que nos fazem pensar da constituição da educação e do ensino na escola básica e as narrativas acerca do projeto de vida e de formação docente como um elemento norteador para a construção do processo formativo que nos ajuda a entender a perspectiva docente. Além disso, as características que envolvem organismos internacionais como o Banco Mundial e o processo neoliberal na educação são discutidas a partir de uma leitura crítica e necessária.

A obra cumpre um papel importante no processo formativo e educacional, pois corrobora para que possamos nos despertar para questionar quais projetos de educação se quer para nosso país, um que trilha por uma educação libertadora ou acrítica neoliberal.

A expectativa é de que este livro, produto da coletividade e pluralidade, entusiasme grupos de profissionais da educação em todo o Brasil a repensar o seu papel crítico perante a BNCC, e que grupos coletivos, nas escolas, nas redes educacionais, especialistas da educação sejam reflexivos acerca das

discussões aqui encontradas e sejam propositivos diante das lacunas e direções excludentes do documento oficial.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Prof. Dr. Rodrigo Wantuir Alves de Araújo  
Riachuelo/RN, 10 de janeiro de 2024

Professor da Educação Básica no estado do Rio Grande do Norte e do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP).

E-mail: [rodrigowantuir@yahoo.com.br](mailto:rodrigowantuir@yahoo.com.br).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2196862058508354>.

## APRESENTAÇÃO

No campo educacional, notadamente depois do golpe político-civil-parlamentar-jurídico-midiático que retirou do poder uma presidenta eleita por meio de caminhos democráticos, aligeiram-se os debates e as ações em busca de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trouxe à tona empoeirados discursos a respeito de um artefato político-cultural necessário às instituições educativas e à profissionalização do Magistério.

Diante dessa conjuntura, muitas foram as produções, dentro e fora dos circuitos acadêmicos, a respeito de políticas centralizadoras e estandardizadas que dificultam a concretização de ações emancipatórias, ao propalar a ideia de que o currículo pode resolver questões estruturais que acentuam as desigualdades e injustiças ocasionadas pelo sistema capitalista num país tão diverso como o Brasil.

Recebi, com alegria, o convite para escrever o texto de apresentação da obra *Reflexões críticas sobre a BNCC*. O aceite se deu quase de forma imediata, haja vista o adjetivo que valora a necessidade de se estabelecer, no campo educacional, debates que transcendam o mero viés descritivo e elucidativo do documento, porquanto atitudes ingênuas levam à manutenção do *status quo*, favorecendo a elite do atraso que domina, política e economicamente, os cenários de nossa nação.

A obra foi organizada pelos pesquisadores Ane Carine Meurer e Ricardo Santos de Almeida e apresenta, em seu bojo, oito capítulos complementares, enfocando diferentes ideias a respeito dos desdobramentos de uma política que resgatou o paradigma de habilidades e competências difundido no final dos anos 1990, favorecendo um modelo pragmático e a-histórico de educação.

O primeiro capítulo, elaborado por Maria Deiviane dos Santos Freitas e Maria Lenilda Caetano França, tece

considerações a respeito da condição histórico-cultural do ser humano, enfatizando a perspectiva transformadora delineada por Paulo Freire em suas obras, nas quais a ideia de “conscientização” não pode emergir desvinculada do tempo no qual se vive, bem como de forma solipsista, mas assentada na cooperação entre os indivíduos.

O segundo capítulo, escrito por Ricardo Santos de Almeida, um dos organizadores da presente obra, faz uma revisão integrativa da BNCC, concebendo-a a partir de dois vieses: instância de poder e caráter geopolítico. Para isso, traz à tona potencialidades e limitações do documento na/para os contextos de ensino e aprendizagem escolares. Ademais, reflete sobre o distanciamento de conceitos geográficos essenciais na/para compreensão histórica das diversidades que existem em cada região brasileira.

No terceiro capítulo, Adeilton Elias da Silva perscruta, a partir do conceito de “educação bancária” articulado por Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido*, como se deu a implementação da BNCC, a qual fomentou mudanças centralizadoras que reverberam não somente na vida dos(as) estudantes, mas na formação docente, na elaboração e venda de livros didáticos e nos processos de avaliação, reduzindo o campo educacional a um mero mercado.

No quarto capítulo, Guilherme Preto Guimarães e Telma Oliveira Soares Velloso ponderam acerca dos limites da BNCC para as práticas de ensino e aprendizagem do componente curricular Geografia, observando o quanto as ideologias mistificatórias dessa política contribuem para alimentar desigualdades, haja vista as falácias disseminadas e as construções sociais que legitimam proposições alinhadas ao modelo neoliberal.

No quinto capítulo, Ane Carine Meurer, Arthur Breno Sturmer e Elis Angela Botton repensam a Geografia a partir da BNCC e da ideia de um Ensino Médio crítico e transformador,

que vá além das necessidades do capital e das lógicas deletérias do mercado que afetam as camadas mais pobres da população.

No capítulo seis, Altair Groff, Ane Carine Meurer e Lucian Armindo da Silva Brinco investigam a aplicação da BNCC no Ensino Médio em uma escola pública situada na região central do Rio Grande do Norte, trazendo reflexões críticas a respeito do teor neoliberal dessa política curricular.

No capítulo sete, Ane Carine Meurer, Isabela Mello e Naomi Barbosa refletem sobre a ideia de “projeto de vida” na perspectiva de docentes da Casa Familiar Rural, contribuindo para o estudo de uma expressão que ganhou agudização episódica com a Lei n. 13.415/2017, que instituiu o que se convencionou chamar de “Novo” Ensino Médio.

Na última parte do livro, Ane Carine Meurer, Kauã Arruda Wioppiold e Rodson Casanova escrevem sobre a educação do campo diante das alterações impostas pela BNCC, as quais seguem as premissas de uma agenda neoliberal influenciada, principalmente, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

É oportuno mencionar que a presente obra se revela necessária no campo de estudos sobre políticas educacionais, mormente em períodos marcados por movimentos conservadores que buscam instituir suas ideologias, transformando a escola em uma fábrica e modificando paradigmas de gestão, o que faz as pessoas se tornarem “empresárias de si mesmas”, escamoteando as (inter)subjetividades e sinestésias que marcam a espécie humana.

Na condição de professores(as), precisamos agir como intelectuais orgânicos para lutar e desmontar, as estratégias neoliberais. Nesse sentido, urge, a cada dia, alimentar nossas andanças com o imperativo ético-ontológico da esperança freiriana, fazendo emergir tempos e espaços nos quais as

reflexões, as ações e as redes de saberes sejam capazes de fomentar a emancipação.

A leitura (meta)crítica é, indubitavelmente, uma vereda de luta contra a educação calcada nos meandros do capitalismo e, por consequência, contra a barbárie. Por isso, esta obra necessita ser estudada, compartilhada e, mais do que isso, suscitar o desenvolvimento de novas ideias, porquanto todo texto normativo, ao se aglutinar aos contextos culturais e sociais, ganham sempre novos contornos paradigmáticos.

Com afeto político-pedagógico,

Gregório Luís de Jesus,

Tucano/BA, 10 de janeiro de 2024

Professor da Educação Básica do município de Tucano;

Presidente do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Tucano (Sindsmut); Membro do Fórum Estadual de

Educação/BA; Vice-diretor da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae).

E-mail: gregorio.escolas@gmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0884249092003825>.

## SUJEITO HISTÓRICO-CULTURAL: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FREIREANA TRANSFORMADORA

Maria Lenilda Caetano França<sup>1</sup>

Maria Deiviane dos Santos Freitas<sup>2</sup>

### Introdução

Nesse texto refletimos sobre a educação a luz de uma das maiores referências brasileiras: Paulo Freire. Reconhecido como patrono da educação brasileira, através da Lei nº 12.612/2012, defendeu uma educação valorativa e transformadora, não neutra, por considerar a criticidade fundamental a uma educação que procura diminuir as injustiças sociais e formar sujeitos críticos que consigam além de codificar e decodificar as palavras, fazer uma leitura de mundo, por meio da releitura do seu contexto, reconhecimento da realidade e das possibilidades que os permitirão reconstruir e transformar.

Concebemos Paulo Freire como um pensamento educacional amplo, profundo e atual, o qual defende a educação como um processo de humanização dos sujeitos. Em seus livros, aborda temas que fazem os leitores refletirem e

---

<sup>1</sup>Docente da Universidade Federal de Alagoas. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS); Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da História e Modernidade (NEPHEM/UFS).

E-mail: lenildaufs@gmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1842259102357566>.

OrCID: <https://orcid.org/0000-0001-8205-3795>.

<sup>2</sup>Graduada em Pedagogia pela Faculdade Pio Décimo de Canindé de São Francisco (FAPIDE) e Pós-Graduada em Libras e Gestão Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

E-mail: deivi.clenio.laila@gmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3855353533908293>.



discutirem sobre os problemas, destacados ou ocultos relacionados à educação, ressaltando as relações políticas, econômicas, éticas, sociais, morais entre outras. Em relação ao método, Freire apresenta uma apreciável simplicidade, porém acentuada de significações, superando as conotações domesticadoras dos moldes tradicionais. Assim, adotava nomenclaturas que carregam sua defesa para uma educação que pretende emancipar os sujeitos das classes populares, donde substitui classes por círculos de cultura, alunos por participantes dos grupos de discussões, os professores assumiam a função de coordenadores dos debates, as aulas davam lugar aos debates e aos diálogos, seu programa partia da realidade dos estudantes. Um exemplo elucidativo é o seu conceito de partir: “[...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer” (Freire, 1992, n.p). Ou seja, é analisar as situações do seu contexto para compreender as questões nacionais e globais; é partir do micro para o macro.

Diferente da educação tradicional que transmitia o conhecimento já formulado, Freire defendeu uma educação planejada juntamente com os estudantes, por meio de temas geradores que serviam de ponte para grandes debates sobre as questões sociais. Para tanto, foram formados grupos de estudos, organizados por coordenadores, que antes mesmo do falar, priorizava o ouvir, tendo em vista que, seria a partir deste ouvir que as problemáticas eram constituídas no grupo de estudo. Desse modo, o ouvir, a escuta se torna verbo de ação.

Por meio de exemplos vivenciados, o educador experimenta as dificuldades do ato de educar e como vencer o medo, a frustração e a ansiedade da sala de aula, além de verificar os anseios dos estudantes, as relações entre ambos e as experiências do cotidiano, sob a perspectiva de que educar é aprender enquanto ensina e ensinar enquanto aprende; é

comunicação; é diálogo, é troca de experiências; é um ato político. Para tanto, Freire (1983) acentua:

[...] é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Freire, 1983, n.p).

Apesar dos direitos conquistados, enquanto nação, desde a primeira Constituição da República (1824), sendo reforçada e transformada em direitos básicos que garantisse ao “povo” ser reconhecido como cidadão, mesmo com a vigente Constituição Federal de 1988 e as outras leis específicas construídas a partir dela, vivenciamos a discriminação e as injustiças sociais provenientes da construção do nosso país. Então, o que fazer? Temos o poder de transformar a nossa realidade? Ou dependemos, como objetos, do desejo dos que governam o nosso país ou dos dominadores (aqueles que tem o poder econômico)?

Para Paulo Freire, temos a capacidade de transformar quando conscientes disto. Essa conscientização é construída a partir da educação, quando desenvolve seu potencial transformador, quando ofertada como prática para liberdade, como um ato político. Entretanto, conscientizar a população é possibilitar mudanças no teatro social. Possibilidade que não é bem vista pelos que dominam, por isso usam sua posição para alienar e assim controlar a massa, defendendo a neutralidade na educação, como se alfabetizar fosse apenas ler, escrever e aprender as quatro operações matemáticas, ou seja, adquirir habilidades que auxiliem na realização de necessidades básicas. Nessa perspectiva, a educação é apenas um meio para a ascensão social, com a função de desenvolver as

competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho ou a formação de mão de obra para a sobrevivência. Entretanto, este tipo de educação tem seu currículo construído a partir das culturas dominantes, de modo que esta classe tem privilégio em relação ao conhecimento ensinado por fazer parte de sua cultura, facilitando assim a internalização e apropriação do saber em questão, dificultando a tão sonhada ascensão social dos “dominados”.

Outra tentativa de manipular a educação, é a pseudodefesa de atender as necessidades do povo, com a oferta da educação tecnicista, formada por currículos que tem como único objetivo formar mão de obra qualificada, priorizando o ensino ou a instrução de disciplinas voltadas as ciências exatas e a realização de atividades que habilitem os educandos para determinada atividade trabalhista. As áreas de Linguagens ou Ciências Humanas são tratadas como inferiores e por isso são retiradas ou diminuídas na Matriz Curricular, inibindo a capacidade de analisar, refletir e criticar, garantindo assim, a estagnação das classes sociais. Diante disso, Freire nos alerta: “Quem fala de neutralidade são precisamente os que temem perder o direito de usar de sua ineutralidade em seu favor” (Freire, 1983, n.p).

Diante disto, Paulo Freire nos estimula ao autoquestionamento: qual tipo de cidadão e sociedade queremos formar? a resposta dirá muito sobre o tipo de educador que sou e qual viés educacional irei seguir. Neste simples ato, Freire, nos mostra a ineutralidade educacional, já que, independente da nossa resposta, existe uma intencionalidade, buscamos por algo. Assim, delinea-se a imprescindibilidade em desenvolver a consciência crítica, sendo capaz de recusar as posições quietistas, ter segurança na argumentação, defender suas ideias e recepcionar o novo, num esforço para humanizar o homem.

A análise da literatura freireana é fundamental ao educador que acredita na educação como a ação transformadora, o que justifica nossas reflexões a respeito da relação entre educação, sociedade e política, donde apresentamos as inquietudes e limitações na formação do indivíduo como sujeito histórico-cultural, defendendo a busca permanente pelo saber como tarefa necessária ao professor e por isso luta pela valorização profissional e por escolas que disponham de condições materiais e estruturais, pois “o processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil” (Freire, 1997, p. 9).

Paulo Freire defende a educação como processo de fala, de comunicação ou diálogo, o qual ocorre no encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados, por conseguinte, não é possível dicotomizar prática de teoria, o ato de conhecer o conhecimento já existente do ato de criar o novo conhecimento, ensinar de aprender; educar de educar-se. Do mesmo modo, não se pode ensinar como um simples ato de transferência de conhecimento, pronto e acabado, mas, fazer uso de metodologias dinâmicas e prática social, utilizando o saber sistemático para discutir, analisar e refletir a respeito dos aspectos econômicos, dos conflitos de classe e da educação como atividade criadora (Freire, 1978).

## **Sujeitos Históricos e Culturais**

O ser humano é um animal racional, o que faz agir além do instinto, donde sua maior defesa é a capacidade de raciocinar. Por exemplo, diante da fome o homem não enfrenta diretamente o animal, até dominá-lo ou ser dominado, ao contrário, constrói instrumentos para controlar e superar a sua força física, sem precisar se arriscar. Quando não dá certo, não recomeça do zero, mas a partir da experiência adquirida e

assim aperfeiçoa a prática, na medida em que vai aprendendo, vai modificando o mundo ao seu redor, assim interfere também no desenvolvimento dos demais seres vivos. Faz parte da natureza humana se adaptar e transformar a realidade de acordo com as suas necessidades, permitindo superar os desafios apresentados pelo tempo e o espaço.

Em relação a capacidade de aprender, Freire (1967; 2014b; 2020a) nos define a partir da constatação feita por François Jacob, a qual ressalta sermos “seres programados para aprender”, ou seja, faz parte da natureza humana a busca incessante pelo novo e desconhecido, o que nos leva a estar em constante aprendizado. Logo, aprender é humanizar-se, já que, como seres incompletos, quanto mais aprendemos, mais desenvolvemos a criticidade e aperfeiçoamos a capacidade de leitura de mundo, o que permitiu e permite evoluirmos.

Nessa linha de raciocínio, “se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres “programados para aprender” (Freire, 2014b, p.16), não haveria porque, na prática educativa, apelarmos para a capacidade crítica do educando, nem o porquê de falar em educação para a decisão, para a libertação. Com efeito, o ato de ensinar e aprender faz parte da história humana, independente do seu contexto e em todas as fases da vida. Este ensinar e aprender é bem mais do que transmitir conhecimento e adestrar, é um processo de aprendizado constante, no qual o sujeito se arrisca e desvela o desconhecido. Consequentemente, a prática educativa não deve jamais deixar de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação e desmistificação das verdades e reflexão de suas ações. Além disso, não deve partir apenas do conhecimento sistemático do educador, mas integrar a realidade do educando (Freire, 1992).

Paulo Freire admite sermos seres condicionados, inacabados, incompletos, que se forma à medida que constrói sua própria história e cultura, por isso busca constantemente dá

significado ao novo e desconhecido. Foi a busca por resposta que possibilitou ao ser humano sobreviver, em razão de que, diante da necessidade, buscou conhecer o seu meio, atribuindo assim, valor e significado. Ao analisar o objeto ou situação-problema planejamos os meios para resolvê-lo. No que concerne a relação homem-mundo, “[...] é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções” (Freire, 1987, p. 52), ou seja, é a partir desta relação direta com o mundo, por meio de situações vivenciadas constantemente que são construídas a história e a cultura. Em relação a cultura, Freire e Faundez, assinalam:

A cultura não é apenas a manifestação artística ou intelectual que se expressa através do pensamento; a cultura se manifesta acima de tudo nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de maneira diferente, é dar a mão de maneira diferente, é relacionar-se com o outro de maneira diferente (Freire; Faundez, 1985, n.p).

A cultura é toda produção humana, por isso está presente em todas as relações e influencia de forma direta na formação da identidade, nisto, Freire (1981) reconhece que os mesmos homens que criam a cultura são também condicionados por ela, porquanto o “mundo da cultura e da história que, criado é recriado por eles, sobre eles se volta, condicionando-os. Isto é o que explica a cultura como produto, capaz do mesmo tempo de condicionar seu criador” (Freire, 1981, p. 27), bem como, seres capazes de superar seu próprio condicionamento, sua incompletude, e assim, reinventar, criar, recriar e transformar, assim sendo, partimos da afirmação “[...] de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não

apenas está no mundo, mas com o mundo” (Freire, 1967, p. 39).

Cultura e história se inovam, porquanto, não há história nem cultura sem inovação, sem criatividade, sem liberdade, sem risco, consciente ou não. Porém, para Paulo Freire (1987) é a conscientização que possibilita ao homem fazer parte do processo histórico como sujeito, é a partir do momento que assume a inevitabilidade, que se torna capaz de se preparar para enfrentar as mudanças, estando pronto para desafios propostos, “herdando a experiência adquirida, criando, recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura” (Freire, 1967, p. 41).

Nessa trilha de proposições, temos a capacidade de aprender os mistérios das mudanças, decidir agir de forma consciente e crítica e não a aceitar como simples jogos sociais, “estes, entre os seres inconclusos, são os únicos que se desenvolvem. Como seres históricos, como “seres para si”, autobiográficos, sua transformação, que é desenvolvimento, se dá no tempo que é seu, nunca fora dele” (Freire, 1987, p. 92). Em vista disso, vale ressaltar que as mudanças são inevitáveis, elas estão ligadas ao nosso mover e a nossa presença no mundo, entretanto, mudar não significa transformar. Para transformar precisa-se de uma análise crítica da sua realidade.

As mudanças fazem parte da bagagem cultural, e, é essa que determina quem somos. Por isso é importante buscar entendê-las, para assim transformar o mundo por meio de ações, as quais não sejam neutras ou ingênuas, mas que tenham fundamentos e objetivos. Haja vista para fazer parte da história e da cultura é impossível que os sujeitos sejam neutros e estáticos. Mesmo diante do silêncio, estão se posicionando a favor de algo ou de alguém. E, por mais que não opinem,

denunciem, critiquem, a sua presença no mundo faz com que faça parte dos acontecimentos, sendo assim contribuem com as mudanças que ocorrerão, sejam transformadoras ou não. Na educação freireana é valorizado a relação sujeito, história e cultura, por isso parte da realidade do educando. Por exemplo, antes de ensinar a escrita da palavra “poço”, se discutia “saúde e endemias, educação sanitária, condições de abastecimento de água” (Freire, 1967, p.146), perfazendo temas que surgiam durante as conversas em grupo. Com isso, buscava conscientizar os alfabetizados do poder de suas ações, como o simples cuidado com a água para evitar doenças, o desperdício e assim muitas das mazelas que enfrentavam, também lhe apresentavam a cultura existente no construir do poço. Nisto, eles passavam a se ver como construtor de sua história, observando que o seu trabalho e os costumes não eram apenas meios de sobrevivência, bem como, estavam produzindo cultura.

## **A Impossibilidade da Neutralidade**

Apesar de alguns defenderem a neutralidade das ações humanas e até buscar inseri-la na educação, é importante termos a consciência que as ações humanas não são neutras, “é uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e técnicas neutras para uma ação que se dá em uma realidade que também não é neutra” (Freire, 1981, p. 32). Cada ação executada traz a percepção do homem num determinado momento histórico, a cultura criada por gerações anteriores e alguns valores e saberes que precisam ser permanentemente recriados, na medida em que a realidade exige que sejam lidos de maneira diferente, tendo em vista as novas necessidades e questionamentos, desse modo, interferem e modificam constantemente o rumo da história e na educação



influencia de forma direta ou indireta a formação do cidadão (Freire, 1981; Freire; Faundez, 1985).

Se realmente acreditamos na transformação é necessário antes de tudo que as opiniões e os ideais os quais defendemos estejam claros para o grupo que participamos, “ não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com as lutas de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico” (Freire, 2014. b, p. 55). Para tanto, afirma:

Na medida em que compreendemos a educação de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas do outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia ou o seu desvelamento pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato ela está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra (Freire, 1989, p.16).

Precisamos estar conscientes que os lares e as escolas não estão isentos das influências do tempo e do espaço. Ou seja, estão estruturados de acordo com o atual sistema de ensino conduzido por lideranças advindas das classes dominantes, por isso o educador precisa ter uma ação crítica, a fim de ofertar uma educação libertadora e assim transformadora, “uma educação que não favoreça a mentira, as ideias falsas, a indisciplina. Uma educação política, tão política quanto qualquer outra educação, mas que não tente passar por neutra. Ao proclamar que não é neutra, que a neutralidade é impossível, afirmar que a sua política é a do interesse do povo” (Freire, 1989, p. 48).

Tentar fomentar a neutralidade é um tipo de manipulação. É impossível ofertar uma educação libertadora

por meio de metodologias que trabalham os conteúdos como algo neutro e assexuado. Esse tipo de prática esvazia a ação educativa do seu conteúdo político e perde o sentido, se desvia da sua função de libertar e transformar. Ou seja, se pretendemos formar sujeitos conscientes e ativos social e politicamente, a escola não deve se abster de discutir sobre os conceitos de democracia, cidadania e outros temas de cunho social, como: políticas públicas, leis, segurança, saúde, sexo, meio ambiente, trabalho, educação, etc. Entretanto, não basta falar a respeito da democracia, é necessário vivê-la. São as ações que levam os sujeitos ao exercício da cidadania e a compreenderem o que é um estado democrático. Ações que são efetivadas a partir de exercícios simples como a escuta; o desejo ou disposição em saber o que o outro tem a acrescentar; no reconhecimento de que não existe uma verdade, mas verdades, dessa forma, não existe saber superior ou inferior, mas distintos saberes; promover o respeito e não a imposição através do autoritarismo, mas conquistando-o com reciprocidade. Nessa perspectiva, Freire e Faundez (1985, n.p) descrevem:

A curiosidade do estudante às vezes pode abalar a certeza do professor. Por isso é que, ao limitar a curiosidade do aluno, a sua expressividade, o professor autoritário limita a sua também. Muitas vezes, por outro lado, a pergunta que o aluno, livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica. (Freire; Faundez, 1985, n.p).

Isto posto, o educador não pode regimentar suas práticas por medo de críticas aos seus métodos de ensino. Ao contrário, deve promover atividades que exercitem o pensar crítico e estar aberto a falar e ouvir, falar com eles e não para eles, e, nesse compartilhar de conhecimento ambos ensinam e aprendem, conscientes de que todos tem algo a ensinar e a

aprender, porquanto, vivem em constante aprendizado e há inviabilidade em tratar o conhecimento como algo estático, uma vez que, ele se refaz cada vez que é analisado, visto que os sujeitos que dele se apropria também muda sua compreensão crítica (Shor, Freire, 1986). Dessa maneira, o ensino escolar deve partir do paradigma que “o ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é aprendido por estar sendo ensinado” (Freire, 1997, p.19).

Deste modo, constata-se a necessidade de construir relações escolares que sejam constituídas através do diálogo e a interação entre educadores e educandos em situações diversas, posto que o respeito que é construído a partir do momento no qual o sujeito compreende a virtude de conviver com o diferente, “isso significa que, através da diferença, temos de aprender a tolerar o outro, a não julgá-lo por nossos próprios valores, mas a julgá-lo com os valores desse outro, que tem valores diversos dos nossos” (Freire; Faundez, 1985, n.p). Não é aculturar-se, renunciar aos seus ideais ou ajustar-se ao outro, mas reconhecer que a diferença observada no outro nos permite aprender, ensinar e construir algo novo ou até revolucionário ao possibilitar uma autoanálise que nos ajuda a compreender a nós mesmos e a nossa própria cotidianidade.

Nesse trilhar de proposições, Freire ressalta que no caso de um líder populista dito neutro, é pior que o agressor dominador, dado que, ele entrou em um processo que não se reconhece como sujeito, e muito menos conseguirá ajudar aos oprimidos a se reconhecerem como sujeito, em meio a tantos condicionamentos. Segundo Freire, “o líder populista, que emerge neste processo, é também um ser ambíguo. Precisamente porque fica entre as massas e as oligarquias dominantes, ele é como se fosse um anfíbio. Vive na ‘terra’ e na ‘água’” (Freire, 1987, p. 85). Isso mostra a importância de conscientizar os educandos sobre as razões que os movem, que os fazem escolher seus líderes, sobre a importância de analisar

as propostas. Sempre se perguntar como isso vai ajudar a comunidade, ao país, aos mais necessitados? Será que esse projeto deveria ser priorizado? É possível sua execução? Quais as consequências ou as transformações causadas a partir das mudanças apresentadas por esse líder? E, não agir movido pelo momento, pela mídia ou por palavras bonitas.

É fundamental sermos críticos sobre a nossa realidade constantemente, para não sermos alienados sob a crença de estamos fazendo justiça sob um desejo messiânico de salvar o mundo, sem antes conhecermos a nós mesmos. Por exemplo, é comum as pessoas quando presenciam injustiças, reivindicarem a favor de algo ou alguém, porém não acredita naquilo que está lutando, não consegue se posicionar, visto que, sua releitura da realidade está presa aquela circunstância, não podendo compreender o significado das suas ações, “às vezes, o desvelamento de pelo menos parte das razões dos fatos que a releitura da realidade oferece leva os indivíduos que a eles foram movidos apenas por sentimentos humanitários, sem uma opção política clara” (Freire, 1981, p. 56). A ideia de liberdade é o que nos leva à necessidade de optar, nos impossibilitando a neutralidade; mas, é a consciência crítica da liberdade que nos torna seres livres e políticos que almejam e lutam por mudanças profícuas (Freire, 2014b).

A politização é que torna o homem e a mulher em investigadores críticos, que não aceitam a realidade enganosa que lhe apresentam. Infelizmente, a politização e criticidade muitas vezes são inibidas ainda quando criança por meio da autoridade arbitrária, na qual impede a criança de aprender, experimentar e exercer o poder de decisão e de escolha, por meio de atividades que rejeitam o diálogo e valoriza a obediência cega. Isso não significa que devemos promover uma liberdade desenfreada, na qual se permite a criança tudo que deseja. Também é fundamental para a formação de cidadãos conscientes que se estabeleçam regras, solicite

atividades e cobre a sua execução, tendo em vista que o professor no ato de ensinar está passando mais do que conteúdo, está contribuindo com o pensamento crítico, “este é um esforço que deve começar na pré-escola, intensificar-se no período da alfabetização e continuar sem jamais parar” (Freire, 1997, p. 26).

Destarte, o professor precisa construir uma relação dialética entre a liberdade e a autoridade, de tal modo que desenvolva a autonomia do aluno e não precise se apegar a licenciosidade ou a autoridade despótica, formando sujeitos éticos. Contudo, o exercício da democracia, da criticidade não deve se prender apenas ao ambiente escolar, também deve ser trabalhado em casa. Os pais precisam ter a consciência de que são os principais exemplos dos seus filhos. Freire (2014a, p. 40) afirma que “devo ser coerente ao dizer não como ao estimular o filho com um sim”. Mostrar coerência entre a fala e a prática, para assim educar numa perspectiva ética e democrática.

Atualmente nas formações de professores tem sido enfatizado, por meio de diferentes teorias e metodologias, a importância do diálogo, da reflexão e da autoavaliação. No que se refere ao diálogo como uma metodologia pedagógica, Freire alerta quanto a objetividade e a intencionalidade desta prática, “o diálogo não pode converter-se num “bate-papo” desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos” (Freire, 1992, n.p). Este diálogo implica planejamento, conteúdo, finalidade e direcionamento. O professor precisa ter domínio da situação e utilizá-lo como meio de transformar a informação em conhecimento. Para Freire (1983, n.p) é importante que o professor dialogue como os educandos, chamando “a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. Por quê? Como? Será assim? Que relação vê você entre sua afirmação feita agora e a de seu companheiro “A”? Haverá contradição entre elas? Por quê?

Desse modo, observa-se a importância das atividades práticas na formação dos professores, as quais incluem a realização dos estágios, oficinas, grupos de estudos e os cursos de extensão universitária. São estas atividades diárias que enriquecidas pela leitura e a pesquisa contribuem para que o educador tenha competência para lidar e interagir em diferentes ambientes escolares, a fim de desenvolver nestes profissionais a capacidade de identificar quais as maiores necessidades destes estudantes, qual a melhor forma de proceder e quais metodologias auxiliam a aprendizagem e a superação de suas dificuldades. Também são ofertados cursos de formação continuada aos professores que já estão em sala de aula, com práticas inovadoras que contribuem para diminuir o distanciamento da escola e a comunidade, da escola e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, da escola e seu principal alvo: os alunos. Freire alerta ao professor não ser possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não superou a sua, não sendo possível ensinar o que não se sabe. (Freire, 2020a).

Nessa perspectiva, muitas propostas não são efetivadas em sala de aula, pois, o pedagogo, seja na função de professor ou gestor não acredita naquilo que lhe foi apresentado, pois estão mergulhados num funcionalismo da educação tradicional que não se permite tentar novas propostas; esta era uma das preocupações de Freire, uma vez que não existe uma educação transformadora formada por professores alienados, desesperançados e autoritários. Para que a educação tenha um potencial transformador e desenvolva sua função social é necessário ao professor acreditar nos ideais que defende em sala de aula. Ele precisa ser um aprendiz ativo e cético que convide os educandos a serem curiosos, críticos e criativos (Shor, Freire, 1986). Este não é um exercício fácil, visto que, os educandos também estão alienados pela visão tradicional da educação. Shor e Freire (1986, n.p) assinalam:

A verdade é que os alunos estão, em grande escala, alienados, entediados e não dispostos a cooperar, mesmo quando são “bem comportados”. Quem irá festejar seu tédio ou sua passividade? A maior parte de meus alunos na faculdade não são agressivos e não são cooperativos em classe. Esperam que o professor fale e faça todo o trabalho e os deixe em paz para copiar o que deve ser decorado. Alguns deles poderão reagir a uma aula libertadora, dialógica. Mas, de maneira geral, começam alienados, e muitos assim permanecem até o fim.

O respeito a estes educandos também faz parte da educação libertadora. O professor deve conscientizá-los, mas não pode obrigá-los a concordar com seus ideais. Diferente do professor do ensino tradicional que procura padronizar, a educação progressista e libertadora, busca promover o respeito as diferenças, porquanto, compreende cada educando como único.

Na perspectiva libertadora, o professor tem o direito, mas também o dever de contestar o *status quo*, especialmente no que diz respeito às questões da dominação de sexo, raça ou classe. O que o educador dialógico não tem é o direito de impor aos outros sua posição. Mas o professor libertador nunca pode se calar a respeito das questões sociais, não pode lavar as mãos em relação a esses problemas (**grifo do autor**) (SHOR; FREIRE, 1986, n.p).

Para tanto, precisa ter um Projeto Político Pedagógico condizente com o contexto que está inserido, construído com e para a comunidade escolar. Formado por profissionais que tenham sensibilidade para compreender as necessidades e desenvolver seus potenciais, que ambicione mudanças e que sejam utópicas (Freire, 1967; Freire; Faundez, 1985). Freire nos ensina que “a desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com

seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar”. (Freire, 1967, p. 53).

### **Sujeitos em constante mudança**

Vale ressaltar que as mudanças são possíveis, necessárias e inevitáveis, porém os cidadãos críticos devem estar atentos às questões sociais e refletir sobre as possibilidades de forma consciente, “conscientização, é obvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjuntivo, da situação, mas pelo contrário, que prepara os homens, no plano de ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (Freire, 1987, p. 65). O processo de consciência é lento, uma vez que adquire sua firmeza no processo formação do próprio sujeito e de sua realidade. Este processo inicia de forma subjetiva causando primeiramente mudanças individuais e interiores que depois são exteriorizadas em suas relações sociais. Essa consciência surgirá por meio da educação, esclarecendo ao homem e a mulher, que na medida que transforma também é transformado.

Destarte, as mudanças são inevitáveis e a sua realização de forma consciente é necessária para que uma sociedade se sinta realmente viva, já que, promove o desvelamento e indignação do sujeito diante de situações que contraria a ética e os valores sociais. É um exercício necessário a construção de uma sociedade democrática e justa e que para tanto busque ofertar uma educação escolar caracterizada por ideais progressistas, libertadores e transformadores, haja vista, é no desvelamento do cotidiano que o sujeito compreende como a opressão o paralisa e viabiliza o condicionamento. Por isso, o educador não pode esperar que a transformação ocorra para trazer uma educação voltada ao senso crítico, ao contrário, ele deve auxiliar na construção do senso crítico para que a transformação venha ocorrer, “na verdade, não podemos viver



senão em função do amanhã, daí o ser da curiosidade, da imaginação, da invenção que não podemos deixar de estar ser” (Freire, 2014.b, p.136).

A capacidade de questionar e buscar responder e solucionar aquilo que inquieta permite ao ser humano fazer uma leitura de sua realidade e do novo, posto que, quando exterioriza, de forma sistemática, o que antes era visto com tanta naturalidade nas suas relações sujeito-objeto, o fazem atribuir as suas ações o poder de mudar, de reconstruir e de decidir. Para Freire (2020b) esta ação é fundamental para a transformação, em razão de os levar a “reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro permite-se-me reiterar, é problemático e não inexorável” (Freire, 2020a, p. 20).

Portanto, no ambiente educacional o alfabetizador deve enfatizar um ensino de leitura e escrita que potencialize a leitura de mundo, para que sejam capazes de compreender criticamente a sua realidade por meio de tarefas pedagógicas que os desafiem a fazer uma releitura da realidade social, política e histórica para que nasçam o desejo de sonhar e projetar um futuro ético-político, que consiga superar as injustiças sociais. “É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá” (Freire, 1997, p. 35).

### **Educação como ação transformadora**

Se somos progressistas, “realmente abertos ao outro e à outra, devemos nos esforçar, com humildade, para diminuir, ao máximo, a distância entre o que dizemos e o que fazemos” (Freire, 2014a, p. 50). Reconhecer que o exercício da pedagogia crítica libertadora defende a formação de cidadãos que se reconheçam como sujeitos de direitos, históricos e políticos, capazes de pensar, decidir, de discutir a sua visão do

mundo, manifestando-a implícita ou explicitamente nas suas sugestões e que não se acomodem ou submetem-se a sua realidade, porquanto, não a aceitam como está. Com efeito, é preciso primeiramente reconhecer sua realidade e as fragilidades que inviabilizam e paralisam os mais injustiçados para assim reagir e superar, acreditando que a mudança é possível e faz parte da história da humanidade.

Freire (1981, p.67) acentua que “a consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis-ação e reflexão”. Dessa forma, ela não ocorrerá do dia para noite, mas se desenvolverá à medida que a sociedade vai se tornando mais consciente, superando o que antes era natural, tendo em vista que “condicionados pela ideologia, não apenas abliteram sua capacidade de percepção do real, mas também, às vezes, se “entregam”, docilmente, aos mitos daquela ideologia” (Freire, 1981, p. 19). Um homem e uma mulher que desconhecem sua história, são seres sem identidade e sem sonhos. Sonhos que nos fazem acreditar e lutar por um amanhã diferente, com a construção de uma democracia fundamentada no respeito à natureza e a ética humana e, não, a ética do mercado, a qual determinada pelo lucro inviabiliza a própria democracia. Sonhos que precisam da ousadia de sujeitos históricos para serem projetados e realizados, pois “é possível vida sem sonho, mas não existência humana e história sem sonho” (Freire, 2014b, p. 36). São os sonhos que nos fazem levantar toda manhã para recomeçar, fazendo o educador superar os condicionamentos do sistema de ensino e assim ofertar uma educação de qualidade; são os sonhos que nos impulsionam reivindicar não só pelos nossos direitos, mas também pelos direitos dos injustiçados, lhe dando o direito de se expressar de forma coerente e crítica. Portanto, ao conhecermos e analisarmos a história da humanidade constatamos que ela foi construída por sonhos possíveis, as

nossas lutas e as nossas conquistas foram formadas por sonhos possíveis.

Para Freire (1967, p. 56), “o que importa, realmente, ao ajudar o homem é ajudá-lo a ajudar-se. (E aos outros povos também). É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas”. Ou seja, para que o educador realmente auxilie a formação de cidadãos críticos e livres é necessário que constantemente faça um exercício crítico e contínuo de suas ideias, de modo a repensar sempre a prática e teorizá-la, para que não seja enganado pelo que lhe parece mais conveniente.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não, podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1987, p. 38).

Entre tanto, a transformação do mundo depende da lealdade de quem sonha mudar as condições em que vive, compreendendo sua história e a sua realidade. Cientes de que a transformação não deve ser romantizada, haja vista, é um ato político e de conscientização, que exige estarmos prontos para os confrontos, visto que, em todo avanço existem forças que reagem contra, que objetiva manter o discurso de que estamos condicionados a viver um futuro determinante e que nada pode ser feito. Por isso, contestam a eficácia de qualquer reação transformadora que venha intervir na realidade condicionante e que abra caminho para um futuro diferente. Diante disso, na década de 1970 e 1980, em meio as discussões sobre as mudanças educacionais, Freire e Faundez (1985) assinalam

uma perspectiva educacional, que meio século depois ainda se mostra atualizada e necessária:

A nova educação não deve temer o processo, porque a vida é um processo, como a luta, o poder ou a educação. Não deve temer a mudança, pelo contrário, a mudança deve ser o motor de toda transformação. É preciso não só aceitar objetivamente a mudança, pois objetivamente ela se dá, mas também provocar a mudança. Penso que, na medida em que provocamos a mudança, exercemos nossa liberdade. A liberdade possui justamente essa possibilidade, essa nossa vontade de provocar a História, de dirigir a História com todos os limites que isso implica (Freire; Faundez, 1985, n.p).

Os autores nos mostram a necessidade dos homens e mulheres se reconhecerem como sujeitos históricos e construtores que decidem, opinam, reivindicam e lutam contra qualquer cultura que os coloquem em uma posição de objeto, condicionados e determinados, se tornando sujeitos que sonham, mas que não são ingênuos, porque sabem que as mudanças são processos formados a partir de rupturas que se rompem, ou seja, algo é destruído ou desmistificado para que algo novo surja. São rupturas que intercalam o universo das ideias, dos princípios e valores, conseqüentemente, não é uma tarefa fácil, nem pode ser trabalhada de forma supérflua ou construída para o sujeito, mas com o sujeito, considerando as nuances que formam sua cultura, por exemplo, suas crenças. Freire (1997) nos alerta que a ruptura não é fácil de ser vivida, “mas não é possível existir sem romper, por mais difícil que nos seja romper” (Freire, 1997, p. 40). No entanto, vale a pena o esforço, já que superar as injustiças é desmistificar o determinismo.

Como cidadãos devemos fomentar que o futuro não é determinado, que apesar de nossa realidade está recheada de condicionamentos, criados pela cultura dominante, devemos

incentivar nossos jovens a desenvolverem o seu 'eu político', como afirma Freire (2014b, p.103) "ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte". Nisso, observamos a importância de antes de discutir o presente, analisar o passado. A história é a principal arma contra a violência, não conseguiremos construir um futuro se não conhecermos a nossa história. Ela traz as respostas para vencermos os condicionamentos, uma vez que, no passado está sua origem. Aquele que conhece seu passado tem a capacidade de se preparar para construir um futuro de possibilidades, em razão de se tornar capaz de analisar, escolher, mudar e decidir. Esse exercício, inicia com a educação, na qual deve fomentar na criança a curiosidade crítica da história, da realidade, para assim transformar o futuro. Dado que, quando conhecemos nossos limites, também conhecemos nosso espaço de resistência (Freire; Faundez, 1985).

Para Freire (2014a) o exercício da cidadania ou a politização deve começar a ser trabalhado com os educandos desde os primeiros anos da vida escolar por meio de práticas educativas que deem autonomia a criança para experimentar as possibilidades e cresçam conscientes de que os condicionamentos não são determinantes e assim acreditem e lutem "[...] na intervenção no mundo para retificá-lo e não apenas para mantê-lo mais ou menos como está" (Freire, 2014a, p.70), a fim de formarmos homens e mulheres que amem o mundo, que cuidem do planeta e que valorizem a vida, entendendo que as crianças precisam "crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo" (Freire, 2014a, p. 67-68).

O conhecimento dá força a ação, faz o educador e educando realizar a ação-reflexão de suas práticas. Os temas

sociais quando presentes nas atividades escolares contribuem para a transformação social. Para Freire (2014a) não devemos impor a educação escolar a responsabilidade pela libertação e a transformação social, mas, como educadores, responsáveis pela disseminação do conhecimento sistemático, não podemos ignorar nossa responsabilidade em conscientizar e desenvolver o pensar crítico nas nossas crianças e jovens. Segundo o autor, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2014a, p. 77). Para Freire, a luta contra a discriminação, a injustiça social, a igualdade de direitos e a transformação social, está ligada a ética humana. Ética que precisa ser vivida pelo educador progressista, o qual está “a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação [...] diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (Freire, 2014a., p. 77).

Destarte, a historicidade trabalhada na escola deve ir além do exercício de conceituar e definir. Não é uma prática que se finda no conhecer, os alunos precisam se reconhecer nela. Este reconhecimento ajuda a compreender o passado e como ele se repete hoje. São esses reconhecimentos que estimularam e estimulam a população a reivindicar, a participar de movimentos populares que lutam por direitos como: liberdade de expressão, liberdade religiosa, educação de qualidade, igualdade de gênero, entre outros. Contudo, apesar das conquistas que já obtivemos, a luta não pode parar, “a liberdade que é uma conquista e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz” (Freire, 1987, p. 18), somente assim é possível mudar o presente e construir o futuro diferente do que foi determinado, porém, esta luta não deve ser solitária, para que a nossa presença não se torne neutra as injustiças

nem se passe despercebida diante dos que continuam cegos pelo determinismo.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, se engajam na luta organizada, por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a meio ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (Freire, 1987, p. 29).

Por tudo isso, vale a pena ressaltar: o educador não pode ser neutro. Os educandos precisam ver nele o ser crítico, o exemplo a ser seguido. Precisa haver uma intencionalidade em que ambos (educador e educando) sejam vistos como sujeitos capazes de atuar, para que diante da realidade possam desvelá-la, conhecê-la criticamente e recriá-la. Isso não quer dizer que os professores vão formar miniaturas suas, mas, a ação do professor deve estimular na criança a sua criticidade, politicidade, realizando discursões que permitam os sujeitos expressarem a sua opinião, mesmo que ela seja divergente daquela do professor. Freire e Faundez (1985, n.p) afirmam que “[...] o educando inserido num permanente processo de educação, tem de ser um grande perguntador de si mesmo”. Nisto, constata-se que as opiniões contrárias, muitas vezes são as mais construtivas, pois possibilitam a análise, a discussão e a reflexão sobre suas próprias concepções.

Paulo Freire (2014) assevera que sem uma intervenção democrática do educar ou da educadora, não há educação progressista porque a principal função da educação progressista é formar sujeitos críticos. Educação que é integradora, libertadora e transformadora, que enfatiza o diálogo, porquanto, acredita que o ato de aprender liberta o homem e a mulher a criar e recriar e não apenas a reproduzir o

que alguém já disse, “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, as vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. (Freire, 2020a, p. 111). Nosso autor, ressalta, em *Pedagogia da Indignação*, que o educador quando realmente progressista, que acredita em uma educação libertadora e transformadora, deve conscientizar seus educandos de que eles não são objetos da história, mas sujeitos, ou seja, mais do que se adaptarem, eles precisam intervir, denunciar as injustiças, sonhar e assim mudar a história. Tudo isso só é possível por meio do diálogo, do ouvir a sua compreensão e explicação do mundo e de sua presença nele, o que conhecemos por “leitura do mundo” que precede sempre a leitura da palavra (Freire, 2014a; 2020a). Ou seja, será através dos diálogos que serão ampliados essa leitura de mundo, fundamental em qualquer alfabetização, seja para crianças, jovens ou adultos; seja na zona rural, favela, colônia, metrópole ou qualquer outro perfil geográfico.

Como um ato de conhecimento, o processo de alfabetização implica na existência de dois contextos dialeticamente relacionado. Um é o contexto do autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeito de conhecimento. É o contexto teórico. O outro é o contexto concreto, em que os fatos se dão - a realidade social em que se encontram os alfabetizandos (Freire, 1981, p. 41).

Nesse sentido, o professor precisa trazer à educação para uma dimensão mais humana, exercer seu papel social. Por isso, é necessário conhecer a leitura de mundo dos acontecimentos políticos, econômicos, sociais, históricos, culturais na ótica dos educandos, “a alfabetização, por exemplo, numa área de miséria só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da



culpa indevida” (Freire, 2014a, p. 96). Isto posto, o educador não pode desconsiderar as experiências, seus saberes e sua compreensão do mundo, tendo em vista que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1989, p. 9).

Na educação transformadora o foco não está na quantidade de conteúdo ofertado, mas, como o educando, enquanto sujeito criador tem participado, compreendido e internalizado o conhecimento. “Enquanto objetos de conhecimento os conteúdos se devem entregar à curiosidade cognoscitiva de educadores e educandos. Uns ensinam e, ao fazê-la, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo ensinam” (Freire, 1992, n.p). Assim sendo, o ato de estudar não deve acontecer de forma mecânica, por meio de metodologias alienadoras comparadas às receitas culinárias, as quais reproduzem aos educandos as mesmas atividades todos os anos, como se todos aprendessem da mesma forma, como se todos tivessem as mesmas dificuldades.

Esse ensinar mecânico é muitas vezes escolhido pela sua facilidade. Ofertar uma educação consciente exige que o educador e o educando realizem análises críticas constantemente. Na educação dominadora, mecânica ou tradicional as resoluções dos problemas solicitados já foram formuladas por alguém. O educando somente precisa memorizar e reproduzir. O modelo educacional defendido por Freire reprova este fazer pedagógico pronto, visto que, para ele, estudar é um exercício intelectual, um trabalho difícil, que só produz conhecimento quando praticado com rigor e disciplina. Exige de quem o faz uma postura crítica e sistemática, não só para o educando, mas também para o educador (Shor; Freire, 1986; Freire, 2020a). A respeito deste rigor, esperado no ato de estudar, Shor ressalta no diálogo com Paulo Freire:

O rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender. Talvez o rigor seja, também, uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa. Quem sabe essa seja a razão pela qual tanta educação formal nas salas de aula não consiga motivar os estudantes. Os estudantes são excluídos da busca, da atividade do rigor. As respostas lhes são dadas para que as memorizem. O conhecimento lhes é dado como um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento – e não uma conexão viva com a realidade deles. Hora após hora, anos após ano, o conhecimento não passa de uma tarefa imposta aos estudantes pela voz monótona de um programa oficial (Shor; Freire, 1986, n.p).

É fundamental que o educando perceba no educador a coerência entre o seu ensinar e o seu agir. Por conseguinte, ao educador se faz necessário uma formação permanente e deve usar estes momentos para aprofundar seu conhecimento, para realizar uma reflexão crítica de suas práticas. Não é possível ensinar a refletir, se ele vê a sua formação apenas como obrigação, se apenas acumulou conteúdo, uma vez que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2020a, p. 47), ou seja, é ensinar utilizando e respeitando a curiosidade, a inquietude, a linguagem e a autonomia do educando. “Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola onde falemos aos e com os educandos para que ouvindo possamos ser por eles ouvidos também” (Freire, 1997, p. 62).

A pedagogia freireana não se limita ao ambiente escolar, porque ela é formada do povo para escola. A metodologia utilizada por ele é fácil de ser aplicada, entretanto, se torna difícil, uma vez que exige do educador flexibilidade e

reflexão diária, já que, mais que um método de ensino, é um método de aprendizagem e liberdade. Nos “círculos de cultura”, a intervenção direta do coordenador era mínima, por não ensinar a repetir palavras, não se restringir a capacidade de memorização, ao contrário, busca desenvolver a capacidade de analisá-la, destrinchá-la e internalizá-la; dando o poder aos educandos para recriá-la, relacioná-la a sua leitura de mundo, que partem de palavras geradoras que servem de alicerce para conscientizar os sujeitos quanto ao poder criador das palavras e, conseqüentemente, ampliar seu vocabulário, capacitando-os a utilizá-las como instrumento de luta, reivindicação e transformação. Sendo assim, é um método que conscientiza e politiza. Diferente da metodologia “bancária” reconhece o ato político na ação pedagógica e as distingue, não para dicotomizar educação e política, mas para mostrar que o ato de aprender é um ato político, seja ele a favor da alienação ou da transformação (Freire, 2020b).

### **Considerações Finais**

O ato de aprender faz parte da natureza humana e por isso estamos em constante mudança. À medida em que aprendemos, mudamos, desenvolvemos e melhoramos, além de reconhecer as peculiaridades das nossas ações e assim transformar a realidade, sem olvidar que somos seres inconclusos e vivemos em busca constante por desvelar o desconhecido.

Todos somos sujeitos-históricos, o que diferencia um indivíduo do outro é a consciência de sua capacidade. É na incapacidade de se reconhecer como sujeito histórico-cultural que os dominadores se mantem no poder, por isso enfatizam o discurso da neutralidade, traçando a vida como objeto determinado e manipulado. Nesse diapasão, quem tem o poder nunca vai promover uma educação libertadora, reflexiva, pois

isso colocaria em risco a sua posição. Freire (1997, p. 76) nos alerta sobre “desafiar o povo a ler criticamente o mundo é sempre uma prática incômoda para os que fundam o seu poder na “inocência” dos explorados”. A desigualdade social faz parte da origem histórica do nosso país e é reproduzida pela escola por meio da linguagem e do currículo. A diversidade de dialetos e culturas são ignoradas e apresentadas aos educandos algo novo a ser absorvido, ignorando as aprendizagens oriundas do cotidiano. No arcabouço jurídico, as diferenças já são reconhecidas e são muitos os instrumentos de avaliação e metodologias realizadas e apresentadas aos professores para facilitar a inserção de temas transversais e a prática em sala de aula. Contudo, a efetivação tem sido paralisada porque muitos educadores não acreditam na educação como ação transformadora.

Essas considerações mostram que uma educação transformadora é possível. Entretanto, exige reflexão diária, posicionamento, flexibilidade, conscientização e a mente aberta para o novo. O professor precisa ir para à sala de aula com o objetivo de ensinar e aprender, reconhecer que não é o detentor do conhecimento e sim o sistematizador e mediador, que deve propiciar condições favoráveis para os educandos exercitarem sua capacidade criadora, a autonomia e o protagonismo. O conteúdo não pode ser trabalhado como um saber pronto, mas, deve possibilitar a construção de mais conhecimento ao propiciar a sua ressignificação a partir da releitura feita por educador e educando, uma vez que a educação é uma ação coletiva e precisa de ambos os lados. Ressaltamos que os educandos também precisam estar abertos ao novo, estarem dispostos a refletir, a indagar, a desnaturalizar, a desmistificar por mais que esta conscientização pareça dolorosa e conflitante. Não tem como libertar e transformar uma sociedade que se fecha para o novo, se apega a crenças e ao determinismo como uma forma de refúgio.

Quando praticar uma educação libertadora? em que idade os educandos estão prontos para uma educação reflexiva? Desde o ingresso na escola. Desde seu Projeto Político Pedagógico até a organização das salas, a escola buscará atender a necessidade do sujeito histórico-cultural, respeitando suas experiências, a leitura de mundo desenvolvida nas suas relações familiares e no cotidiano social. Se desde a mais tenra idade é construído com o educando uma educação voltada a transformação, esse já crescerá consciente da importância de suas ações, valorizará a sua cultura, cuidará melhor do ambiente, rejeitará a preconceito, a discriminação e a desigualdade, crescerá vendo cada indivíduo como um ser único e não apenas como um número ou objeto de manipulação.

## Referências

1. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
2. FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.
3. FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
4. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
5. FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
6. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 64 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. (a).
7. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro

- com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
8. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014. (a)
  9. FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
  10. FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
  11. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. (b).
  12. FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 9 ed. São Paulo: editora Paz & Terra, 2014. (b)
  13. SHOR, Ira; FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Tradução de Adriana Lopez; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

## A BNCC COMO INSTÂNCIA DE PODER E SEU CARÁTER GEPOLÍTICO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Ricardo Santos de Almeida<sup>3</sup>

### Introdução

O processo de formação acadêmico-científica no âmbito da licenciatura em Geografia contribui para que o do/discente-pesquisador consubstancie-se teórico-metodologicamente de modo sistemático e analítico sobre conteúdos, conceitos e temas geográficos bem como estes podem se articular a diferentes contextos e espaços formativos com os quais dialogará e mediará conhecimentos, contribuindo, assim, para a sua constante (re)construção identitária. Para tal, utiliza-se metodologicamente a revisão integrativa como ferramenta para analisarmos e sistematizarmos as implicações socioespaciais que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ora fomenta, ora impõe elevando-se como instância de poder em prol de um projeto de desenvolvimento socioeconômico que implica no distanciamento dos conceitos centrais geográficos e a moldagem de aspectos práticos sobre os mesmos desconsiderando diversidades regionais específicas ao unificar currículos em um país diverso.

Este estudo objetiva-se por problematizar as potencialidades e limitações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) frente aos processos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, busca evidenciar por meio de revisão integrativa as contradições e insurgências decorrentes

---

<sup>3</sup>Doutor em Educación pela Universidad Interamericana reconhecido pela Universidade do Vale do Itajaí. Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: ricardosantosal@gmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5955679764505968>.

OrCID: <https://orcid.org/0000-0003-1266-2557>.

das particularidades regionais e locais de diferentes contextos socioespaciais no Brasil. A BNCC surge como documento norteador do currículo escolar da Educação Básica, a fim de proporcionar uma organização pautada em habilidades, competências que buscam evidenciar os conteúdos mínimos a serem trabalhados. Sendo assim, Ball (1994), Sacristán (2013, 2017), Brasil (1995, 2018), Picoli (2020), Filipi et al (2021), Mercês (2021), etc que contribuem para esta análise relacionam as contradições, em caráter potencial e limitativo enunciados em diferentes discursos, tais como o mundo do trabalho e protagonismo juvenil, contidos na BNCC que influenciam os processos de ensino-aprendizagem. Esta investigação-formação trata-se de um exercício da disciplina Perspectivas e Limites do Componente Curricular Geografia: BNCC na Escola do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria, em 2021-2022.

A reflexão aqui empreendida articula-se em função dos seguintes questionamentos: quais as relações geopolíticas que permeiam a BNCC corroborando para incertezas sobre o currículo bem como a necessidade de debatermos o *modus operandi* das políticas públicas educacionais que, neste caso, evidencia-se uma imposição referente a operacionalização da legislação no Brasil sinalizada desde a Lei n. 9131/95, mas aprovada e publicada a Resolução CNE/CP nº 2, no dia 22 de dezembro de 2017. Neste estudo adotaremos a revisão integrativa como norteadora das problematizações concernentes ao tema central: BNCC e suas implicações socioespaciais, debatido nos encontros da disciplina Perspectivas e Limites do Componente Curricular Geografia: BNCC na Escola, nos meses de outubro e novembro de 2021.

Considerando-se o norteamento da Lei n. 9131/95 ao se referir sobre o papel da Câmara de Educação Básica “c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto” (Brasil, 1995, s.n.) evidencia-se a carência e a necessidade de se (re)organizar as



instituições educacionais bem como as práticas educativas contribuindo para mudanças estruturais que ultrapassam os processos educativos não explicitando-se a priori um projeto de poder tal como nos alerta Sacristán (2013, p. 23) quando denuncia que “o pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora” evidenciando o que está posto nas entrelinhas: a necessidade de se tornar explícito, compreender seus *modus operandi* desenredando as argumentações que encontram-se implícitas ou explícitas no mesmo.

As políticas nacionais em torno da Educação tendem ser direcionadas ou proporcionam reflexões em torno do currículo sendo neste ignoradas as demandas socioespaciais confluindo para interesses que ultrapassam a escala nacional explicitando um projeto econômico global que contempla “políticas educacionais, reformas na educação, à democracia, a oportunidades sociais e à igualdade, ao significado e à prática da educação... Eu irei sugerir que a soma dessas mudanças indica o início do fim da educação pública em sua(s) forma(s) e bem-estar” (Ball, 2014, p. 23). Este processo denuncia e evidência uma tentacularidade internacional que coloca o Brasil no cerne da Divisão Internacional do Trabalho requerendo-se nosso olhar atento frente ao possível exército de reserva de trabalhadores cujos trabalhos serão meramente técnicos não necessitando de um aprofundamento questionador a respeito dos processos que envolvem sua formação evidenciando uma ressonância a partir da especialização curricular que para Sacristán (2017, p. 78) “impõe um tipo de cultura e, através do código curricular que carrega também um modelo de educação” para atender os interesses da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tal como nos alerta Antunes (2017, p. 2) e é explicitado na própria BNCC.

O foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países

Ane Carine Meurer; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.) na construção de seus currículos<sup>10</sup>. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)<sup>11</sup>, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018, p. 15).

Observando a tendência da BNCC pró-avaliações internacionais, nos indagamos sobre o que fazer mediante propósitos que nos são impostos? Como se organizar individual ou coletivamente para justificarmos pedagogicamente as implicações que decorrem da operacionalização da BNCC? Há ingenuidade sobre o *modus operandi* que permeia a BNCC ou explicita-se o projeto do capital?

Em sua caracterização, a BNCC é nominada como

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) (Brasil, 2018, p. 7).

No que diz respeito às aprendizagens essenciais o referido documento tendência os processos de ensino-aprendizagem a diferentes formas, contextos confluindo neste processo para decisões adversas considerando-se o currículo “território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis” (Sacristán, 2013, p. 23). Requerendo-se, portanto, interpretações distintas de diferentes autores.

Variadas leituras, mesmo que se centrem nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento cerceiam os profissionais da educação à capacidade de escolha por uma abordagem que não pode ser universal, pois desconsideraria a diversidade de ações de ensino-aprendizagem, pois devemos trabalhar “por algo que valorizamos porque queremos e acreditamos, com a educação, melhoramos os seres humanos, aumentamos seu bem-estar e desenvolvimento econômico, atenuamos as deficiências sociais, contribuímos para a redenção do ser humano, sua libertação” (Sacristán, 2013, p. 24).

Em contrapartida, a reflexão questionadora sobre a BNCC evidencia o currículo atual orientado para o mercado de trabalho, enquanto mercadoria, a serviço do capital, pois

A ideia das “Necessidades Básicas de Aprendizagem” visa a disponibilizar à classe trabalhadora um mínimo de conhecimentos, para que possa se adaptar à fase atual do capitalismo. Entretanto, ao mesmo tempo em que promete aos alunos aprendizagens que lhes são de direito, ao delimitar um rol de aprendizagens, restringe o direito ao conhecimento em sua globalidade. Enfim, a proposta pedagógica para as classes trabalhadoras oferece o acesso ao básico, definido pelos organismos internacionais promotores da conferência como necessário para formar mão de obra nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, e não ao desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, cujos conteúdos são reservados às escolas das elites. Tampouco há diretrizes para a formação de cidadãos para a compreensão da realidade local e regional e suas peculiaridades, como, por exemplo, do Brasil e da América Latina nas esferas econômica, social, política, histórica e cultural (Filipi; Silva; Costa, 2021, p. 788-789).

Este processo que consubstancia o currículo e avaliações padronizadas rompe com o ideário do currículo enquanto orientação e compreendendo-se este aspecto diferentes organismos institucionais tentacularizados a partir do capital contribuem para o empresariamento da educação tendenciando

a educação rumo à flexibilização do trabalho (da jornada laboral à formação) condicionando uma gourdertização do ser professor o descaracterizando identitariamente da função social de mediador-pesquisador de conhecimentos o tecnicando e o usurpando como mero facilitador de informações imergindo os estudantes rumo ao mundo do trabalho, termo mencionado quarenta e sete vezes no documento da BNCC.

O chamado deste estudo sobre o currículo tem por intuito despertar por meio de a dialogicidade reafirmar sua importância e problematizá-lo é um resgate para a valorização de diferentes conhecimentos. O caráter geográfico aqui explicita o entendimento do currículo enquanto território de disputa por poder e a Geografia é operacionalizada a partir das transformações socioespaciais que decorrem das tramas que são consubstanciadas pela ou a partir da BNCC.

### **Trilhando os caminhos e reflexões proporcionados por esta pesquisa**

Ao trilharmos esta pesquisa com ênfase a qualitatividade a partir do caráter bibliográfico a consubstanciamos por referenciais que englobam questionamentos referentes aos processos de ensino-aprendizagem a partir do que direciona a BNCC. As insurgências que permeiam estas reflexões decorrem do entendimento sobre a relevância e entendimento sobre o ser professor-pesquisador tal como nos sinaliza Freire (2013, p. 85) ao destacar que um dos primeiros saberes é o “saber do futuro como um problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo”. Ao que nos sinaliza por saber do futuro Freire nos direciona a compreensão do que permeia o *modus operandi* dos sistemas de ensino que trazem consigo contradições que (re)criam (retro)alimentam diferentes disjunções entre ciências e humanidades permeadas pela pouca interação entre disciplinas tencionando seus esgotamentos

hiperespecializando diferentes currículos que se encontram organizados nas instituições escolares, as fechando e as isolando cerceadas pelas lógicas do capital.

O processo que permite a compreensão das tensões explicitadas ao longo deste texto alinha-se ao pensamento de Severino (2013, p. 188) sobre a “pesquisa, como processo de construção de conhecimento” no que concerne a importância da pesquisa qualitativa socialmente referenciada cujo intuito é compreender o que se encontra envolvido a penumbra das dúvidas: as perspectivas, limites e contradições que permeiam a BNCC e o papel da Geografia no descortinamento destas indagações.

Como resultado a partir da revisão integrativa e sua sistematização trazemos as contribuições de Sacristán (2013, 2017) que colocam o currículo conceituado a partir de seu *modus operandi*: tecendo críticas ao ordenamento e ao poder regulador de conteúdos que serão ensinados e aprendidos centrados na prática didática no contexto escolar consubstanciado por um método; Brasil (1995, 2018) no que concerne as legislações e orientações que direcionam a BNCC; Antunes (2017), Freire (2013) e Meurer (2021) no que diz respeito ao significado do currículo relacionando-se a partir das diversidades e contextos socioculturais em que encontra-se a comunidade escolar cooptada processualmente pelas tramas geopolíticas que permeiam a BNCC: a ambiguidade existente na mesma bem como o estreitamento de relações e alinhamento empresarial na educação pública nos permitindo em análise nos contrapor e criticar as carências e necessidades em voga na BNCC em desacordo com a Educação Básica socialmente referenciada embora se considere a existência de muitas juventudes implicando sobre o ato de se

[...] organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de

Ane Carine Meurer; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.) escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p. 463).

Essa provável visão plural sobre as juventudes e os processos de ensino-aprendizagem expressam “interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo” (Sacristán, 2017, p. 16) norteando o desenvolvimento da educação brasileira e formatando “um modelo de professor, influenciando em alguma medida a produção mais recente de propostas curriculares de municípios brasileiros [...]”(Galian; Pietri; Sasseron, 2021, p. 3), e este processo, via BNCC, contribui para

[...] o movimento de desmanche do direito à educação que encontra no espaço público sua centralidade. A da nova proposta curricular tende a valoriza mais as demandas do mercado e menos as necessidades dos estudantes e dos educadores e parece estar mais alinhado às avaliações em larga escala e menos destinados à formação ampla e emancipatória dos educandos. Assim, persiste a luta pela superação dos ideários neoliberais, que imprimem os interesses capitalistas na educação escolar (Merces, 2021, p. 5).

Os limites e perspectivas da BNCC relacionada à Geografia, por exemplo, tendenciam à perspectiva de interlocução com o pensamento espacial e o raciocínio geográfico bem como seu aprofundamento que mesmo não citados nas entrelinhas em outras legislações e currículos anteriores à BNCC são nominados com o intuito de problematizar problemas socioespaciais na busca por equidade, pluralidade cultural e democracia, tal como contribui Silva (2019).

Neste estudo, não nos caberá um veredito final respondendo nas entrelinhas as superações, porém, nos cabe afirmar a desconexão existente entre currículo BNCC e diversidades socioterritoriais e buscaremos dar ênfase a problematização que correlacionam entraves e possibilidades da BNCC no processo de ensino-aprendizagem na Geografia.

## **A BNCC e as tramas que a consubstanciam**

Homologado em 2017 e amplamente socializada a partir de 2018 publicamente a BNCC expressa o que Sacristán (2017, p. 16) enuncia sobre o currículo expresso enquanto “equilíbrio de interesses e forças sobre o sistema educativo”. Neste sentido, algumas potencialidades podem ser encontradas como, por exemplo, a crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tal como aponta Tonegutti (2016, p. 4) sobre sua provável substituição sob o discurso de “algo novo, ignorando a situação já existente e valendo-se de uma nova linguagem”, ou seja, utilizando-se de questionamentos a respeito do conjunto essencial de conhecimentos e habilidades comuns que devem ser socializados com os estudantes e de como a formação de professores deve contribuir para se ingresse no mundo do trabalho de modo à integração de conteúdos é elevada à multiplicidade de possibilidades estabelecidas a partir da dinâmica do mundo globalizado ao qual encontramos-nos imersos, condicionando o sequestro de nossas próprias vidas, do real sentido do ensinar-aprender.

Vista como um aperfeiçoamento dos PCNs, a BNCC critica o ensino classista e cerceador das diversidades regionais reduzindo o currículo a uma homogeneidade embasada no existir estudantes com habilidades individuais e imparciais e estas devem ser processualmente superadas adotando-se um discurso crítico consubstanciado nas práticas cotidianas utilizando-se de

Ane Carine Meurer; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)

[...] competências, habilidades, conceitos e desempenho passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola. Essa aplicação é entendida como desejável, na medida em que atende aos fins sociais garantidores da manutenção adequada e do indexamento das diferentes funções do sistema vigente (Lopes; Macedo, 2011. p. 74).

E na busca pela indexação ao sistema vigente a BNCC busca promover sob todo território nacional o atendimento das expectativas de uma sociedade (ou parcela significativa que disputa poder) que se alicerça em competências e habilidades para operacionalizar a trajetória dos estudantes que devem estar alinhados às avaliações internacionais, pois “compete [...] à União, [...], promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018, p. 21). Neste sentido, os modelos educacionais adotados devem responsabilizar a escola através do currículo como *lócus* e “capaz de ensinar os princípios racionais que garantem a compreensão do cânone e permitem o desenvolvimento do estudante” utilizando-se da gestão de aprendizagem a institucionalizando como caráter inovador.

O ideário de competência é amplamente utilizado desde os anos 1990 nos debates sobre a política educacional brasileira e se consubstancia a partir de Perrenoud (2000) mobilizando “um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” priorizando-se o saber-fazer eficaz em detrimento do real ofício da mediação e articulações de conhecimentos para a vida do-discente.

Ao identificar uma provável fragilidade sobre o saber-fazer prenunciado pela necessidade de conhecimentos articulando-se à realidade da comunidade escolar surge a



necessidade empresarial de tentacularizar-se na educação e que ela conduza os sujeitos para o mercado de trabalho. Este subterfúgio legitima as relações de poder instituídas ao longo da Formação Econômica e Social brasileira atribuindo à educação a chave estratégica da garantia de um processo evolutivo de desenvolvimento cuja concepção é amplamente expressa nos documentos de organismos internacionais, como o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), o famoso Relatório Delors.

No que concerne à organização da BNCC ela determina um conjunto de dez competências que devem ser desenvolvidas em todas as áreas do conhecimento e são sistematizadas a partir de direitos éticos, estéticos e políticos necessários ao desenvolvimento dos indivíduos que participam do processo educativo. Logo, as competências gerais alinham-se e integram 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 [...]. na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Direcionando da formação de professores ao exercício pleno do exercício profissional, a BNCC sugere o fortalecimento educacional voltado à cidadania indicando

[...] que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo,

Ane Carine Meurer; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)  
do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

Os direcionamentos que permeiam as aprendizagens essenciais tendência a promoção consensual da comunidade educacional a partir das necessidades individuais construídas a partir da realidade do estudante em formação. Para tal, a busca por equidade depreende de uma articulação consubstanciada na autodeterminação que influencia a organização do trabalho docente tal como afirma Meurer (2021). Este processo segundo o autor em aula gravada da disciplina incide sobre a roteirização dos planejamentos tendo por ênfase os materiais disponíveis e sugere-se a partir da BNCC o aumento da carga horária bem como a superficialidade da socialização de conhecimentos que permeiam as tentativas de interdisciplinaridade formatadas e alinhadas à valorização de experiências e saberes que possibilitam aos estudantes “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” (Brasil, 2018, p. 9), ou seja, a ênfase na pedagogia de projetos.

O currículo supostamente pensado de modo comum centrado na autonomia dos sujeitos do processo educativo denunciam a não-neutralidade que sugere a BNCC não dispor e evidenciam as intencionalidades dos organismos empresariais ao sugerir promoção ao empreendedorismo quando enuncia as finalidades do Ensino Médio, por exemplo, que deve

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização,

## REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A BNCC

Ane Carine Meurer; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)  
planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (Brasil, 2018, p. 466).

O caminho rumo à prosperidade a partir da educação que vise o empreendedorismo como subterfúgio da empregabilidade confirma o caráter tecnicista operador do currículo brasileiro na contemporaneidade pela BNCC, pois ao recordarmos os alinhamentos preconizados desde a década de 1990 pela OCDE condiciona-se a educação a orientações mercadológicas, cosmopolitas, globalizantes e, sobretudo neoliberal expressas em diferentes momentos na própria BNCC inseridas nos contextos das habilidades desenvolvidas pelos estudantes, em especial na Geografia e Língua Portuguesa, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental. A imagética traduz a crítica colocando a BNCC como retrocesso (ver imagens 1, 2 e 3) a partir de seus riscos: o enclausuramento do currículo em vidro tubo de ensaio.

Figuras 1. 2. 3. Imagética crítica sobre a BNCC.



Fonte: Images Google (2022).

Na busca pelo rompimento do vidro em alusão ao vídeo intitulado “Quando a Escola é de vidro” (indicado na referência desta atividade) resgatamos a narrativa de um dos contos do livro de Ruth Rocha (2012) nominado “Admirável mundo louco” e sugerimos que sua reflexão pode contribuir para esta análise, pois as instituições de ensino devem ultrapassar a condição que lhe é atribuída institucionalmente e a busca pela ruptura do que é imposto pela BNCC no currículo da Geografia, por exemplo, deve levar em consideração o elo existente entre as habilidades e competências centradas no objeto de estudo/trabalho profissional – o espaço geográfico e sua operacionalização em seu campo de trabalho, ou seja, os saberes teóricos são primordiais – o conjunto indissociável de sistemas de objetos (ser humano, meio ecológico, firmas, instituições e infra-estruturas) e ações.

Faz-se necessário que o professor-pesquisador da Geografia se mantenha centrado em fortalecer seu próprio processo formativo, mesmo que este processo seja por investimento próprio resgatando-se o ideário contido na teorização do currículo a partir de Sacristán (2013, p. 17) entendendo que o mesmo precisa ser entendido como “opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar” não significando que se deve aplicar nas entrelinhas das normativas estabelecidas.

Conhecer o currículo, ou seja, o entrelaçamento de práticas diferentes nos faz redirecionar nossos olhares sobre as imposições postuladas na implantação e operacionalização da BNCC tal como nos aponta Antunes (2017) e sinaliza possibilidades de superação ao entrevistar Mônica Ribeiro sinaliza “que a mobilização de educadores críticos foi capaz de fazer com que a adoção da pedagogia das competências para reelaboração dos currículos não fosse obrigatória”, ou seja, é por meio da tomada de consciência de professores de diferentes

espaços formativos que se indagaram sobre as multidimensionalidades sobre o currículo que se identificam as intencionalidades neles implícitas e suas perspectivas. Logo, se faz necessária uma incursão sobre o que consta na BNCC, ou seja, sugere-se uma leitura atenta e questionadora e investigarmos os rastros que envolvem os porquês e quais as intencionalidades permearam sua elaboração para ultrapassarmos “as bem-intencionadas competências configuram-se como um canto de sereia. No fundo, a competência mais valorizada pela BNCC é a competência de competir em um mercado cada vez mais exigente e excludente” (Pícoli, 2020, p. 7).

### Considerações finais

Durante esta investigação reconhecem-se as carências e limitações impostas pela BNCC seja pelo seu *modus operandi* seja pela articulação de professores-pesquisadores que compreendem suas intencionalidades. Além disso, chamo atenção para a necessidade de diferentes estudos cujos aprofundamentos ou ampliações podem contribuir para evidenciar as práticas curriculares circunscritas para além dos espaços escolares alinhados às tramas do capital. Neste estudo, buscou-se analisar por meio de revisão integrativa as diferentes intencionalidades que se encontram em voga na BNCC observando-se sua gênese sinalizada em 1995 e sua territorialização na prática docente ao desfigurar a identidade docente.

Conclamamos, portanto, a necessidade de imersos nesta imposição curricular trilharmos rumo ao resgate da consciência de classe docente amplamente sequestrada a partir de currículos adotados na educação pública cujo único intuito foi moldar e controlar o trabalho docente e as instituições escolares. Olhar o currículo brasileiro e o desnudar, compreendendo suas multidimensionalidades, tornam-se viáveis

a partir da dialogicidade e esta confluindo para a defesa de um projeto de educação socialmente referenciada. O ensino da Geografia pode contribuir para descortinarmos o jogo geopolítico de poder que envolve a busca pelo lucro através do controle das mentes e territórios através da BNCC mesmo que sua insurgência inicie-se a partir do currículo oculto aproveitando-se das arestas permitidas pela própria BNCC.

## Referências

1. ANTUNES, André. A quem interessa a BNCC? In.: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. EPSJV/Fiocruz, 2017. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/printpdf/7096>. Acesso em: 21 jan. 2022.
2. BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm). Acesso em: 21 jan. 2022.
3. BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro 2017**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 jan. 2022.
4. BALL, Stephen. Educação global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. In.: BALL, Stephen. **Redes Neoliberalismo e mobilidade das políticas**. Ponta Grossa, Editora UEPG: 2014.
5. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841. Disponível em:

- [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 07 nov. 2020.
6. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 07 nov. 2021.
  7. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 07 nov. 2021.
  8. FILIPI, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 783-803, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>. Acesso em: 21 jan. 2022.
  9. FREIRE, Paulo. Prática docente a primeira reflexão. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
  10. GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; PIETRI, Émerson de; SASSERON, Lúcia Helena. Modelos de Professor e Aluno Sustentados em Documentos Oficiais: Dos PCNS À BNCC. *Educação em Revista*, v. 37, n. 1, e25551, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469825551>.
  11. IMAGES GOOGLE. Disponível em: <https://images.google.com.br/>. Acesso em: 22 de fev. 2022.
  12. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
  13. MERCES, Tatiana das. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus reflexos na Educação Básica.

- In: **XII Seminário de Política e Administração da Educação**, Vitória-ES (Sudeste). Reformas Educacionais, Políticas e Práticas Curriculares, v. 6, 2021. Disponível em:  
<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/atual/Comunicacao/EIXO%208%20PDF/TatianaDasMerces-E8com.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.
14. MEURER, Ane Carine. **Link gravação da aula sexta-feira manhã**. In.: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **GCC934 - Perspectivas e Limites do Componente Curricular Geografia: BNCC na escola**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11jg3lrp37BVnxb0J8TV9LD8MEI2bVmn6/view?usp=sharing>. Acesso em: 22 out. 2021.
15. PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências**. Entrevista disponível no site Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2000. Disponível em: [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html). Acesso em: 22 jan. 2022.
16. PÍCOLI, Bruno Antônio. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal neoconservadora e o dever ético estético da resistência. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, 2015036, p. 1-23, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 07 nov. 2021.
17. SACRISTÁN, José Gimento. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
18. SACRISTÁN, José Gimento. **O que significa o currículo?** In.: SACRISTÁN, José Gimeno(Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35. Disponível em:



- <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Curriculo%20-%20Cap%201.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.
19. ROCHA, Ruth. **Este admirável mundo louco**. Ilustrações de. Walter Ono. São Paulo: Salamandra, 2012.
20. SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em:  
[https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia\\_do\\_Trabalho\\_Cient%C3%ADfico\\_-\\_1%C2%AA\\_Edi%C3%A7%C3%A3o\\_-\\_Antonio\\_Joaquim\\_Severino\\_-\\_2014.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf). Acesso em: 01 jan. 2022.
21. SILVA, Denise Mota Pereira da. Raciocínio geográfico e pensamento espacial: uma análise aplicada à Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental – Anos Finais. In: **XIII ENANPEGE- A Geografia brasileira na ciência-mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento, 2019, São Paulo-SP. Anais eletrônicos...**, 2019. Disponível em:  
[http://www.enanpege.ggf.br/2019/resources/anais/8/1562636835\\_ARQUIVO\\_artigoBNCCENANPEGEfinalrevisado.pdf](http://www.enanpege.ggf.br/2019/resources/anais/8/1562636835_ARQUIVO_artigoBNCCENANPEGEfinalrevisado.pdf). Acesso em: 20 nov. 2021.
22. UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Ed. Cortez, 1996. Disponível em:  
[http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 25 jan. 2022.
23. YOUTUBE. **Quando a Escola é de vidro**. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=r5CXXov1aWk>. Acesso em: 01 jan. 2022.

## **ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA**

Adeilton Elias da Silva<sup>4</sup>

### **Introdução**

Buscamos nessa produção analisar a relação entre a implementação da Base Nacional Comum curricular (BNCC) e a Educação Bancária, considerando os debates acadêmicos, sobre a padronização curricular no Brasil, na perspectiva do que escreveu Paulo Freire em vários dos seus livros. Consiste em uma pesquisa bibliográfica sobre a BNCC analisada a partir da leitura do livro *Pedagogia do Oprimido*.

Nossa hipótese é que a construção e implementação da BNCC foi o ponto de partida para uma reforma educacional brasileira e grande responsável pelas mudanças impostas de maneira verticalizada e centralizadora de uma política de governo que busca com grande afincamento uma homogeneização do sistema educacional brasileiro e que tais mudanças refletirão não apenas no currículo, mas também na formação de professores, na produção dos livros didáticos e no processo de avaliação. Acrescenta-se ainda que tal política trilha no sentido oposto ao que Freire considerava para a educação, as quais indicam que o caminho para a construção de um projeto político educacional deve, acima de tudo, ser dialógico e que ofereça condições dignas e participativas dos docentes no Brasil.

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, demonstra ser o primeiro

---

<sup>4</sup>Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).  
Professor do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

E-mail: professor\_adeilton@hotmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4177637267784603>.

OrCID: <https://orcid.org/0000-0003-4749-5189>.

passo para implantação de um pacote de mudanças no cenário educacional brasileiro, e que segundo o documento apresenta uma proposta de redução no quadro de desigualdades e estabelecimento de um padrão de qualidade na Educação Básica do Brasil em parceria com as esferas governamentais, segundo o documento espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação (Brasil, 2017, p. 8).

A proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não foca, apenas, numa construção curricular homogênea para o país, mas interfere de maneira direta numa tríade fundamental no processo de ensino e aprendizagem, isto é, formação inicial e continuada dos professores, produção de materiais didáticos e as matrizes de avaliações externas por meio dos exames nacionais.

[...] 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 (Brasil, 2017, p. 8).

O documento explicita que a BNCC é apenas uma parte do que já foi pensado para o contexto educacional brasileiro, ou seja, na visão desses construtores de políticas não basta implementar a BNCC é preciso ir mais além, e interferir diretamente na formação dos professores por meio de parcerias com instituições privadas que são favoráveis a essas mudanças e alcança também a produção de materiais didáticos e conseqüentemente no processo das avaliações externas (Prova Brasil e Enem).

Conforme descrição apresentada no próprio documento

## REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A BNCC

Ane Carine Meurer; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)

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) (Brasil, 2017. p. 7).

Na BNCC estão definidas as aprendizagens que foram selecionadas pelos elaboradores do documento e consideradas essenciais para todos os estudantes do país e que tem a pretensão de assegurar aos estudantes o desenvolvimento integral de dez competências gerais, de caráter pedagógico, e garantir os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”.

No entanto, segundo Freire (1987) nesse modelo de produzir política, definindo o que deve ser trabalhado nas redes de ensino o educador é o sujeito conduzido à memorização mecânica do conteúdo narrado.

Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (Freire, 1987, p. 38).

Esse modelo de ensino segundo o autor é denominada como educação bancária, ou seja, os estudantes são vistos como um objeto no qual o conhecimento, pré-estabelecido, será depositado da forma que foi planejada sem que haja questionamentos nem possibilidade de novas construções. Ainda segundo o autor esse modelo de educação “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade”.

Na BNCC, os vocábulos competências e habilidades ganham destaque aparecendo de forma recorrente e com muita ênfase.

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

As palavras competências e habilidades se tornam recorrentes no espaço educacional apontando-as como principais critérios a serem utilizados e seguidos na íntegra, na perspectiva de alcançar o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, essa percepção de competências e habilidades padronizadas para todos os estudantes, conforme Freire (1987) coloca os estudantes na condição de

Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos (Freire, 1987, p. 40).

Um dos objetivos da BNCC e dos que participaram da articulação para a sua construção é que a mesma ajude na superação da fragmentação das políticas educacionais, possibilite o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja a responsável pela delimitação da qualidade da educação. O documento propõe garantir a sistemas e redes de ensino um nível comum de aprendizagens a

todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é considerada, pelos autores da mesma, um instrumento fundamental.

Os marcos legais, que embasam a construção da BNCC, indica que a promulgação da Constituição Federal de 1988 articulam a elaboração de uma Base Nacional Comum no Artigo 210 fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988).

A LDB assegura, no Artigo 9º, que

[...] cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

No Artigo 26 a LDB determina que

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

A Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que ratifica a necessidade de

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014).

As Leis acima mencionadas demonstram que desde a promulgação da Constituição em 1988, há grupos que defendem a construção e implementação de um documento curricular único para todas as escolas do país, no entanto, por se tratar de um campo de constantes disputas tanto pela significação do termo currículo como dos saberes e habilidades que devem ou não fazer parte desse documento os conflitos não possibilitam que essa implementação aconteça sem resistência ou antagonismo.

Esses conflitos demonstram que não há uma visão homogeneizada da educação e que de acordo com Freire uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política (Freire, 2001, p. 26).

Dessa forma Freire insistia em dizer que as experiências não podem ser transplantadas, o que nos leva a questionar essa ideia de implementação que é defendida como que antes não existisse absolutamente nada construído e que a fórmula para o alcance da qualidade educacional se resumisse a uma Base Nacional Comum Curricular. Freire defendia que as experiências deviam ser reinventadas, ou seja, aplica de forma diferente um mesmo princípio válido de diferentes maneiras nos diferentes contextos.

### **Fundamentos Pedagógicos da BNCC - Foco no desenvolvimento de competências**

A fundamentação pedagógica da BNCC tem como essência o entendimento de competência estabelecendo as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O mesmo documento defende que

Ane Carine Meurer; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)

[...] esse aspecto é adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, sigla em inglês), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, sigla em espanhol). Sendo assim, esses referenciais são usados para certificar as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017, p. 13).

A BNCC apresenta, também, o compromisso com a educação integral estabelecendo como centro a necessidade de conformação da sociedade contemporânea com um novo cenário mundial que requer do “sujeito” habilidades como comunicar-se, ser criativo, crítico, participativo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, e requerendo ir além de acumular dados e informações.

Dessa forma, o documento salienta o desenvolvimento de competências pré-estabelecidas e previstas na BNCC, a fim de que esse sujeito seja capaz de aprender a aprender, saber lidar com a informação que o bombardeia diariamente, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

### **O pacto interfederativo e a implementação da BNCC**

#### De acordo com o texto da BNCC

O Brasil, tanto por sua extensão territorial ou por sua heterogeneidade no decorrer da sua história, naturalizou desigualdades educacionais, no tocante ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. Essas espantosas desigualdades bastante conhecidas e vivenciadas



As desigualdades sociais, econômicas e culturais existentes no território brasileiro são visíveis em nosso país e refletem como prejuízo no cenário educacional brasileiro. Para concretização da implementação da BNCC, os sistemas e redes de ensino tem um papel fundamental de construção e adequação de seus currículos, e as escolas na elaboração de propostas pedagógicas que atendam as necessidades, as possibilidades e/ou impossibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Assim sendo, foi repassada a incumbência às redes estaduais e municipais de ensino de implementar a BNCC na prática. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes e através das equipes de profissionais da educação transformar em prática o que até então está na teoria, a saber, a BNCC.

## **Base Nacional Comum Curricular e currículos**

O documento afirma que

a BNCC e currículos têm papéis diferentes complementares com o propósito de assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, sendo que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que segundo o documento vão adequar as orientações da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (Brasil, 2017, p. 16).

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino público e escolas particulares têm diante de si a tarefa de construir ou atualizar seus currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas no documento, passando do plano normativo para o plano da ação e da gestão que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo.

Compete à União, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017, p. 8).

Por se tratar de uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo Ministério de Educação - MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Em um país com uma dimensão geográfica, cultural e econômica e a desigualdade do Brasil, a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando os que possuem menos recursos, tanto técnicos quanto financeiros. O MEC assumiu essa função, bem como estabeleceu parceria com o Consed e a Undime, garantindo o respeito à autonomia dos entes federados.

## **Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram definidos alguns dos objetivos desse documento, como: criar e disponibilizar materiais de orientação para os

professores, manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União foi propor a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. Essa ação nacional torna-se decisiva, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual são preparados os profissionais da educação. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos estudantes, essa é uma ação fundamental para uma execução eficaz da BNCC.

Atrelada à aprovação da BNCC vêm algumas mudanças na LDB e que implicam em modificações nos currículos e na formação inicial e continuada dos docentes, vejamos:

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica). A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC - Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). O Artigo 17 da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de Dezembro de 2017 diz que:

Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados

A formação docente, a partir da implementação de uma Base Nacional Comum para formação dos professores (BNC-Formação), pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC - Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes. Conforme o artigo 4º da BNC- Formação:

As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; III - engajamento profissional (Brasil, 2019).

O alinhamento de uma “Base” para a formação inicial e continuada dos professores com um “currículo” homogêneo para todo o território nacional, apesar de todo o imediatismo para sua aprovação, percebe-se que vem sendo articulada há muito tempo.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos (Freire, 1996, p. 13).

Para Freire (1996) o sujeito não se conforma com a posição de mero receptor, para ele é necessário questionar, intervir, construir juntos. Dessa forma, o professor enquanto formador e formando percebe o processo de formação continuada necessário e com um valor imensurável pois, todo

o processo de formação está constantemente ligado à sua prática e que ele espera e provoca os seus alunos a questionarem e se tornarem protagonistas da realidade na qual não são meros coadjuvantes.

O que foi apresentado como marco legal para a construção e implementação da BNCC e não aconteceu do dia para a noite, trata-se de um projeto, com uma perspectiva neoliberal, que esteve silenciado, por um breve período de tempo, se articulando e aguardando um momento propício para ser colocado em prática. É notável que havia essa movimentação nos bastidores do Conselho Nacional de Educação (CNE), mesmo com a ausência de um governo liberal.

Lopes (2004, p. 115) aponta para a ocorrência da continuidade das políticas educacionais da “era-FHC” logo no início da gestão do governo Lula à seguinte hipótese:

[...] muito do que foi construído nas políticas curriculares nesses oito anos não é modificado porque o MEC se mantém influenciado, do ponto de vista curricular, pela mesma comunidade epistêmica. Em outras palavras, os processos de recontextualização realizados no atual governo não estão sendo efetivamente diversos daqueles realizados no governo anterior ainda (e grifo o “ainda” como expressão de minha esperança de que isso não persistirá), em virtude de muitas das concepções sobre educação, dominantes na equipe do atual governo, pertencerem à mesma comunidade epistêmica do governo anterior (Lopes, 2004, p. 115).

Esse processo de articulação teve o ponto de partida na década de 90 e houve uma retomada acelerada em 2016 com a apresentação de um pacote de políticas educacionais, dando um novo direcionamento ao contexto educacional brasileiro, provocando mudanças como: construção e implementação da BNCC que desencadearia um novo projeto para o Ensino Médio e na BNC-Formação, provocando mudanças, também,

no processo de avaliação e na produção dos materiais didáticos.

Essas “boas intenções” pedagógicas, trazem implícitas uma influência mercadológica, na qual as empresas responsáveis, pelos processos avaliativos e de produção de material didático, buscam uma maior fatia lucrativa com a produção desses materiais e a oferta de formação continuada.

Dentro dessas mudanças a BNC-Formação ainda coloca os docentes como responsável pelo sucesso ou o insucesso de todo processo de ensino-aprendizagem sem considerar tantos outros fatores de extrema relevância e determinantes. De acordo com Maués e Souza (2013),

[...] o professor torna-se importante fator para a educação. Contudo, não são considerados outros aspectos que configuram a profissão docente, como a formação inicial e continuada, o salário, a infraestrutura da escola, as condições de trabalho, a carreira, elementos basilares que deveriam constituir as políticas de formação, o que permitiria que esse profissional dispusesse de condições objetivas e subjetivas para melhor se inserir nesse processo.

Mesmo com políticas específicas, não se pode atribuir ao professor nem o papel de vilão, sendo o obstáculo para as reformas, nem o papel de salvador, na medida em que consegue que seus alunos obtenham os maiores e melhores escores nas avaliações externas (Maués; Souza, 2013, p.72).

A importância dada aos professores destacada pelos autores não é apresentada no sentido de valorização, nem com o intuito de proporcionar melhorias no âmbito da infraestrutura ou mesmo no processo didático. O papel dos professores destaca-se como os vilões que por não ter uma “base” a seguir ou uma “formação” voltada para a execução dessa base, consequentemente não terão êxito nas suas práticas diárias em sala de aula.

Sendo assim, a proposta de uma formação inicial e continuada com um novo direcionamento (a BNCC) é de

extrema importância para quem defende uma educação homogênea e com um currículo pré-definido. Este processo aponta para uma formação tecnicista, na qual os professores são considerados apenas executores de ações pré-estabelecidas e presentes na BNCC.

De acordo com Cunha e Silva (2016):

Assim, concebemos a discussão sobre uma base curricular como lugar de negociação, embates e disputas, sobre os sentidos padronizados ou não do currículo. Nessa busca de consenso hegemônico são articulados sentidos quanto à avaliação, competência técnica, equidade, qualidade, igualdade, que entram no jogo significativo do discurso no texto político. Afinal, esse jogo se justifica diante do discurso da igualdade de acesso de todos ao conhecimento (Cunha; Da Silva, 2016, p. 1236-1257).

As autoras tratam do cenário no qual aprovam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o discurso que aparece como justificativa para construção e implementação desse documento. É apresentada com uma proposta, não concreta, de resolver, com a homogeneização curricular, todos os problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem das unidades de ensino através da contextualização das atividades e que no território brasileiro todos estejam estudando e aprendendo os mesmos conteúdos, para realizar uma mesma avaliação (Prova Brasil ou ENEM), e que essa é a fórmula para a resolução de todos os problemas.

A construção e implementação da BNC-Formação é apresentada como indispensável para alinhar conteúdos, parece a solução para os problemas que acontecem no espaço educacional desconsiderando desse processo temas como evasão, condições de trabalho ou de acesso a unidade de ensino, infraestrutura e valorização do magistério.

Vivemos um período no qual foi estabelecido um cenário de competitividade entre as escolas, as redes de ensino

disputam entre si, a meritocracia ganhou muito espaço nos ambientes educacionais, onde o índice de avaliações externas determina que receberão os troféus e se tornar referência e sinônimo de qualidade. Oliveira e Maués afirmam que:

A racionalidade econômica, mercantil e competitiva, chamada de *quase-mercado*, passou a incidir nas políticas, programas, ações e mecanismos no âmbito da educação e do trabalho, dentro de uma perspectiva híbrida de financiamento público e de regulação do mercado. No Brasil, assim como em vários países do mundo, foi sendo adotado a ideia de que a competição entre os sistemas de ensino, escolas e professores promoveria a melhoria do desempenho dos alunos. Nessa lógica foram se ampliando os controles sobre as escolas, por meio da gestão, do financiamento, do currículo e da avaliação, numa espécie de controle remoto, que tem resultado, cada vez mais, numa maior responsabilização dos professores e gestores escolares no tocante ao cumprimento de metas de desempenho estabelecidas, sobretudo pelos governos federal e estaduais (Oliveira; Maués, 2012, p.64).

Segundo os autores, as ações presentes nesse contexto vivenciado de construção da BNCC e da BNC-formação é uma tentativa de controlar as escolas e que as ferramentas mais pertinentes para esse controle se dá através do cumprimento de metas pré-estabelecidas, a exemplo do IDEB, sendo que para que esse controle seja mais efetivo é necessário que haja uma responsabilização dos gestores e professores das escolas que não atingem as metas. Todo esse cenário indica implicitamente a ideia meritocracia que está contemplado no projeto de formação a ser construído e implementado à partir da BNCC.

Freitas (2012) enfatiza que,

no caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão



Ane Carine Meurer; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)  
da própria desigualdade social, base da construção da  
desigualdade de resultados (Freitas 2012, p. 383).

O autor assinala que está em curso nas unidades de ensino das redes municipais e estaduais a premiação através de bônus, placas e uma excelente divulgação para as escolas que atingem as metas pré-estabelecidas, enquanto as que não alcançam as metas são “punidas”, por estar ocupando uma posição inferior no *ranking* com as demais escolas. Toda responsabilidade recai sobre os profissionais da unidade de ensino indicando que os mesmos não foram capazes de atingir as metas, mesmo tendo à sua disposição a BNCC.

Percebe-se nesse cenário uma participação agressiva de muitas empresas privadas que cada vez mais tem ditado como deve proceder e circular as articulações entre os sistemas educativos e os produtivos, isto é, a regulação é papel do Estado, desde que atenda às demandas empresariais, como afirma Aguiar (2015):

A educação pode ser compreendida como um campo de disputa de projetos com intencionalidades políticas dos diferentes atores políticos no debate. Nele, estão presentes, grosso modo, as posições mais alinhadas com as demandas do mercado e que minimizam o papel do Estado frente às políticas públicas de educação, bem como posições que consideram a educação como direito de todos a ser assegurado pelo Estado (Aguiar, 2015, p. 271-272).

Desde a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), iniciativa do governo FHC, que já era apontada uma vinculação com esse modelo de avaliação externa que vivenciamos hoje, apesar das inúmeras críticas de especialistas e associações científicas do campo, na época:

[...] especialmente em virtude de constituírem uma tentativa de currículo nacional [...]. A despeito disso, eles foram

Ane Carine Meurer; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.) produzidos e distribuídos. Além disso, foram elaborados os PCN em Ação, para o ensino fundamental, e os PCN+, para o ensino médio. Os PCN assumiram um papel emblemático na reforma do governo passado, sendo os definidores de seus princípios gerais, junto às diretrizes curriculares (Lopes, 2004, p. 116).

Esse cenário demonstra que as articulações são para implantação de uma política de governo e não uma política de estado, isso interfere e atrapalha a construção de políticas educacionais pautadas na relação de efetiva cooperação, diálogo e colaboração entre os entes federativos, os sistemas de ensino, profissionais da educação e estudantes.

[...] está em curso a construção de uma nova arquitetura de regulação e de que, nela, os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido (Macedo, 2014, p.1530 – 1555).

A regulação do que será ensinado nas escolas (públicas e/ou particulares) e da formação dos profissionais que estarão atuando no processo de ensino e aprendizagem a partir da chegada da BNCC, bem como da BNC-Formação é uma demonstração clara, conforme Macedo para um controle e estabelecimento de um padrão de qualidade defendido por um certo grupo apontando para um ensino tecnicista.

Segundo Mainardes, Ferreiro e Tello (2019):

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas. (Mainardes, Ferreiro; Tello, 2019, p. 157).

A elaboração da BNCC como documento normativo teve início com características de uma construção plural, dialógica e participativa. As propostas apresentadas eram resultantes da participação social e das lutas das entidades educacionais do país por uma oferta de educação de qualidade com igualdade e equidade. No entanto, nem todas as vozes são ouvidas e as reivindicações são silenciadas. Há um longo processo de redefinição que precisa de articulação de baixo para cima, de continuidade do movimento e da resistência.

A perspectiva de que o currículo é um espaço de disputas, que sofre tensões de diversos campos sociais e políticos:

[...] toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (Lopes, 2004, p. 111).

Apesar das vozes dissonantes e argumentos contrários à BNCC, ela agora é uma realidade e requer bastante cuidado no instante em que ela se materializa nas práticas de ensino. Sendo um instrumento normativo requer atenção e um debate constante no dia a dia das unidades de ensino.

Por isso, a formação inicial e continuada de docentes passa por um momento de muita tensão, pois há uma tentativa de evidenciar a qualquer custo uma proposta de formação, pensada e elaborada por empresas privadas e parceiras, preocupadas com a transferência dos conteúdos da BNCC para os currículos da formação de professores. Espera-se que sejam repensados a didática, os materiais e os recursos pedagógicos e todo o sistema de avaliações, desde as institucionais até as da aprendizagem, pois não devemos descuidar do respeito à autonomia dos professores.

A BNCC tem caráter obrigatório e sua elaboração partiu de especialistas, acerca dos quais não há muita clareza sobre suas relações com o ambiente escolar, o que eventualmente poderá caracterizar o esvaziamento ideológico e a descontextualização como marcas evidentes:

A BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagens que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagens. [...] O que se pretende expor é que por mais que fuja ao papel de seleção, organização e sequenciamento de conteúdos, a BNCC tem esse papel e se ela não é o currículo, ela não pode deixar de ser considerada um currículo (prescrito e unificador) [...]. O currículo é, assim, desideologizado e descontextualizado em nome de um conhecimento teórico/ científico/neutro que uma comunidade de especialistas é capaz de estabelecer para todas as escolas brasileiras (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 66, 69-70).

Mesmo não sendo considerado como um currículo, a Base Nacional Comum Curricular assume esse papel, inclusive, como uma prescrição a ser seguida à risca com possíveis complementações, porém sem suprimir nada do que consta no documento e que organiza e dá sequência nas diferentes séries dos saberes e habilidades que devem ser contemplados em cada etapa.

Tudo isso contribui para atender ao interesse do mercado que vem há anos tentando controlar como e o que deve ser ensinado nas escolas.

Conforme, Branco, 2019:

Essas alterações tendem a favorecer o aligeiramento na formação da educação básica e o esvaziamento do currículo, aumentando a dualidade na educação, enfatizando a profissionalização, alargando as diferenças sociais e condicionando (escolas, docentes e discentes) ao princípio da flexibilidade, atendendo aos interesses do capital, sobre os quais foram construídas (Branco, 2019, p. 345).

Na citação acima, é perceptível que não se trata de um tema isolado ou de interesse apenas pedagógico, estamos tratando dos futuros profissionais que ocuparão as diversas vagas de emprego do mercado de trabalho e que por esse motivo precisam ser formados, hoje, de acordo com o interesse de seus futuros empregadores.

Há alguns perigos rodeando a formação docente no Brasil e que compromete a construção do currículo que evidencie a autonomia dos professores e garantam que o processo de ensino-aprendizagem aconteça no chão da sala de aula.

Dourado e Siqueira, afirmam:

[...] vivenciamos um discurso e/ou retórica neo economicista e reformista em torno da proposição e materialização desta política cuja materialização e concretude poderá implicar em retrocessos na gestão democrática e na autonomia dos sistemas e instituições educativas, nas dinâmicas curriculares, nos processos formativos e na autonomia docente (Dourado; Siqueira, 2019, p. 291).

A proposta de um currículo, ao que tudo indica, é para atender às demandas das avaliações externas e de órgãos internacionais como o Programme for International Student Assessment (Pisa). Há na BNCC mecanismos regulatórios e controladores de um sistema nacional avaliativo, que atesta às escolas trazer um carimbo de destaque qualificando as instituições de ensino que fracassaram ou que obtiveram êxito.

A liberdade na construção curricular é suprimida a partir da chegada da BNCC e da BNC-Formação, pois, o currículo tem como uma de suas características a flexibilidade, não tratamos aqui de uma bula que precisa ser atendida de acordo com o que foi proposto. Sobre isso, Apple diz:

É preciso que o currículo seja menos engessado (isso não significa ausência de uma política prescritiva) e mais voltado

Ane Carine Meurer; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.) para o amplo debate sobre desigualdades e diferenças, que ele esteja em constante situação de “subjetivação”, ou seja, “[...] reconhecer as próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem” (Apple, 2011, p. 90).

A proposta da BNC-Formação apresenta a ideia de treinamento, no sentido mais técnico da palavra, afim de que os docentes sigam uma “cartilha” (BNCC), alcancem a melhor nota e galguem a tão sonhada (por quem?) qualidade na educação pública. Isso fere a autonomia dos docentes e a liberdade de aprender dos estudantes no dia a dia das instituições de ensino no Brasil, onde cada uma tem metas e objetivos, a partir do contexto no qual estão inseridas.

Freitas (1995) aponta o que está implícito nesses procedimentos:

[...] medeiam e produzem limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula, e os procedimentos de avaliação garantem o controle da consecução desses objetivos que traduzem a função social seletiva da escola capitalista. Essa função social da escola, incorporada aos objetivos, bem como às práticas avaliativas, passa a fazer parte da própria organização do trabalho pedagógico (Freitas, 1995, p. 94).

Está sendo implementada, dentro dessa prática de uma Base Nacional Comum Curricular e de uma Base Nacional Comum de Formação, um controle da prática docente que são traduzidas em notas das avaliações externas rotulando as escolas, e conseqüentemente seus professores, que alcançam um resultado satisfatório ou não. Esse panorama, demonstram que há lutas ainda acerca de problemas que já deveriam ter sido superados, no entanto, ainda são atuais.

Cury (2014) traz à tona esses problemas que são barreiras que dificultam a construção de uma educação de qualidade social:

Ane Carine Meurer; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)

[...] as barreiras excludentes da desigualdade social, inclusive legais, como era o caso dos exames de admissão, a discriminação que desigualava o ensino profissional, os limites do ensino não gratuito e a descontinuidade administrativa. A não qualidade se expressou e ainda está presente nas repetências sucessivas, redundando nas reprovações seguidas do desencanto, da evasão e abandono (Cury, 2014, p. 1055).

A partir da fala de Cury (2014), sendo defensor da ideia de base, entendemos que nenhum documento curricular seria bastante para delimitar a qualidade da educação nacional, esse processo vai além do processo de aprendizagem, pois carrega uma histórica desigualdade social no acesso à escola.

Vários teóricos do currículo que tem uma inquietação com a qualidade social e a democracia na escola, buscam respostas para indagações que procuram alcançar a justiça social e cognitiva para todos. Sabendo que um currículo homogêneo não é o caminho.

A qualidade não é a falta de acesso, não é o aligeiramento, não é a carência de recursos e, sobretudo, não é a saída dos egressos sem o domínio daquilo que a LDB considera como formação comum (art. 22) e formação básica do cidadão (art. 32) e respectivos objetivos e finalidades (art. 32 e art. 35) (Cury, 2014, p. 1055).

Portanto, não é possível definir a qualidade da educação brasileira a partir dos resultados de uma avaliação em larga escala, aplicada num cenário bem tradicional, no qual carteiras são enfileiradas, há um monitor (inspetor), um cronômetro onde o estudante sente-se coagido a responder um questionário de múltiplas escolhas e demonstrar se aprendeu ou não os conteúdos trabalhados pelo professor. Dessa forma, o Ministério da Educação, hoje mede a qualidade pelo que os estudantes aprendem de uma lista de conteúdos previstos, gerando um tipo de obsessão avaliativa.

Os números traduzidos dos resultados do IDEB a cada dois anos e as metas traçadas tornaram-se objetivos a serem alcançados pelas redes de ensino nos âmbitos municipais e estaduais, buscando se destacar no cenário educacional nacional. Porém, mesmo com avanços nessas avaliações sempre haverá escolas, municípios e estados que estarão no final do ranking, e que por consequência, serão rotuladas como ineficientes.

## Referências

1. AFONSO, A. J. **Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa**. Revista Contrapontos, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 1-22, jan./abr. 2007.
2. AGUIAR, M. A. S. **[Entrevista]. Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 271-281, jul./dez. 2015. Disponível em: [https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos\\_da\\_escola/retratos\\_da\\_escola\\_17\\_2015.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_17_2015.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.
3. APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.
4. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
5. BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.
6. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Seção 1, p. 27833-27841. Brasília, 23 dez. 1996.
7. BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em:



- <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 ago. 2020.
8. BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019.
  9. BRANCO, A. B. G. et al. Urgência da reforma do ensino médio e emergência da BNCC. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 345-363, jan./abr. 2019.
  10. CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014.
  11. CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.
  12. DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019.
  13. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
  14. FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios/ Paulo freire** 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2001.
  15. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire** – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)
  16. FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
  17. FREITAS, L. C. Base nacional (mercadológica) comum. In: FREITAS, L. C. **Avaliação Educacional: Blog do Freitas**. 2015. Disponível em: [<https://avaliacaeducacional.com/2015/07/20/base-nacional-mercadologica-comum/>](https://avaliacaeducacional.com/2015/07/20/base-nacional-mercadologica-comum/). Acesso em: 10 jan. 2020.

18. LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.
19. MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1530 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 05 set. 2020.
20. MAINARDES, J.; FERREIRA, M.S.; TELLO, M. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2019. p. 143-175.
21. SILVA Cunha, Kátia; DA SILVA, Janini de Paula. Sobre base e bases curriculares, nacionais, comuns: de que currículo estamos falando? **Revista e-Curriculum**, vol. 14, núm. 4, outubro-diciembre, 2016, p. 1236-1257. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76649457005>. Acesso em: 10 set. 2020.

## A BNCC E SEUS LIMITES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM DETRIMENTO DE CONTEÚDOS

Telma Oliveira Soares Velloso<sup>5</sup>

Guilherme Preato Guimarães<sup>6</sup>

### Introdução

A educação é um tema complexo sobre o qual autores das diversas áreas científicas e filosóficas, de linhas de pensamento progressistas e conservadoras, se debruçam ou já se debruçaram, além, é claro, das discussões que acontecem no dito senso comum. Em todos os âmbitos do debate, há um consenso, ainda que nem sempre declarado, de que a educação formal está intrinsecamente relacionada ao poder, funcionando como instrumento de alienação do pensamento coletivo. E é justamente sob essa lógica que a função do modelo educacional que vigora em nossa sociedade seja o de produzir os meios necessários para que o indivíduo alcance sua mobilidade social, de modo que o sucesso da formação “se materializaria com o deslocamento do indivíduo para fora do

---

<sup>5</sup>Doutoranda em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Licenciada e Bacharela em Geografia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Faz parte do Grupo de Estudos sobre Natureza e Sociedade – GENESE/UERJ. E-mail: telmaveloso91@gmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9819172948035673>.

OrCID: <https://orcid.org/0000-0002-7249-3049>.

<sup>6</sup>Doutorando em Geografia pela UERJ. Mestre em Geografia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Licenciado em Geografia pela UFRRJ. Faz parte do Grupo de Estudos sobre Natureza e Sociedade – GENESE/UERJ.

E-mail: [guilherme.geografia.ufrrj@gmail.com](mailto:guilherme.geografia.ufrrj@gmail.com).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8168829486949660>.

OrCID: <https://orcid.org/0000-0001-7054-5362>.

lugar em que ele vive e estabelece suas relações” (Almeida et. al., 2022, p. 15). Essa perspectiva cumpre uma dupla função: por um lado reforça a ideia de que a educação seja instrumento de ascensão social; por outro, e simultaneamente, impossibilita que o indivíduo estabeleça uma leitura crítica acerca da realidade, conformando-se com a falácia meritocrata moderna, de modo que as perspectivas de mudança se dêem unicamente a partir do indivíduo na busca pela realização material.

Não obstante, as ações e políticas públicas pensadas para a educação – em especial a educação brasileira – a partir dos anos 1990, reorientam a estrutura escolar para que a mesma passe a treinar seus estudantes para diferentes setores do mercado de trabalho, assumindo uma postura social a qual vai prover os conhecimentos e habilidades necessários para a expansão de investimentos empresariais tanto interna quanto externamente. Trata-se de uma postura tecnicista e instrumental, que considera a escola como um campo de dispersão da formação tecnocrática e especializada.

O acirramento educacional no Brasil se torna ainda mais evidente a partir dos anos 2010, muito impulsionado pelo cenário político nacional e internacional. Há um crescimento significativo dos movimentos de extrema direita os quais passam a questionar os valores que estão e não estão sendo ensinados nas escolas. Soma-se a essa pressão o movimento de grandes empresários através de institutos e fundações autodeclaradas isentas ideologicamente, com destaque para o movimento Todos Pela Educação, o qual vai ter papel significativo nas definições da nova base curricular que viria a ser elaborada.

A discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se apresenta há alguns anos, com críticas e defesas por diferentes grupos, mas cabe ressaltar que não é algo novo. A implementação da BNCC estava prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou Lei nº 9.394 de 1996 e em

documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (Brasil, 2017; Brasil, 2018).

Assim como outras proposições, a BNCC se apresenta como um documento de referência em relação às propostas de sistematização, seleção e sequência de conhecimentos e conteúdos, a qual os docentes propiciam as ações de ensino-aprendizagem para os estudantes. Ou seja, se tornam guias curriculares a serem utilizados por professores durante o processo de ensino-aprendizagem de determinada disciplina. Salienta-se que todos os documentos normativos, como os currículos, servem e apontam proposições ideológicas e disputas de poder, visto que são construções sociais, que instrumentalizam-se discursos políticos e relações de poder existentes, estes que podem ser expressos ou ocultos.

Através da pesquisa bibliográfica e documental, objetivou-se apontar acerca das competências e habilidades encontradas na Base Nacional Comum Curricular e seu distanciamento dos debates freireanos, visto que o foco em habilidades e competências surge engendrado nas proposições dos organismos internacionais e grandes empresas, ou seja, do sistema capitalista. Assim sendo, para realizar essas análises, utilizou-se o currículo de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental.

## **A BNCC enquanto questão curricular**

Um documento de referência é aquele que apresenta as propostas sistematizadas dos conhecimentos, seleção e ordenamento de conteúdos, possibilitando que os professores organizem as ações pedagógicas, neste caso aplicadas à Geografia, buscando a interpretação geográfica. Esses documentos de referência, em suma, são propostas curriculares que apresentam e selecionam o que deve constar no processo de ensino-aprendizagem em uma determinada área do conhecimento. Logo, são os documentos interpretados como

direção para a ação pedagógica em uma dada disciplina escolar.

Ressalta-se que a existência de documentos de referência não pode eliminar a autonomia e criticidade do professor, muito menos ser algo apresentado como dado, via de regra ou padronizado. Entretanto, a utilização e até a interpretação dos mesmos, vai depender da forma como o sistema de ensino, a escola e o professor, encaram os documentos curriculares, ou ainda, do modo como as políticas públicas são planejadas e direcionam a estrutura e sistema educacional. No Brasil, a própria denominação de um documento oficial ou curricular, indicam o que se anseia do sistema educacional.

Os documentos curriculares são interpretados como guias e quando não são utilizados de modo crítico, são balizadores de todo o processo de ensino-aprendizagem, funcionando como uma cartilha. A Base Nacional Comum Curricular se apresenta como um elemento estratégico da Política Nacional de Educação Básica, conduzida pelo Ministério da Educação (MEC), não sendo um currículo em si, mas um documento de referência. Assim, a BNCC objetiva ser a base ou referência na construção, planejamento e implementação de currículos da Educação Básica em todo o país, conseqüentemente, ser uma direção para os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas (BRASIL, 2017).

Desde a sua promulgação, a Educação Básica no Brasil tem como documento de referência a Base Nacional Comum Curricular, que já foi citada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014. Esse documento normativo deveria ter sido entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), dois anos após sua aprovação, ou seja, no ano de 2016. Entretanto, esse período foi marcado por complexos eventos sociais e inúmeros conflitos por diferentes grupos políticos.

Para além dos atrasos na elaboração da BNCC, que foram significativos, a conjuntura política brasileira dividia tensões e atenções provocadas pelo golpe político e impeachment sofrido pela então presidente da república em 2016, o que também acarretou na divisão de esforços da população brasileira em várias pautas e demandas na época. As versões que foram elaboradas em meio à essa conjuntura, que se finda com o golpe, evidenciam as pretensões de grupos políticos ligados ao capital, principalmente estrangeiro, e também a manutenção da elite brasileira. Em evidência, as versões que foram sendo divulgadas da BNCC, tinham equipes distintas e gerou inúmeros questionamentos por não consultar os professores diretamente vinculados à Educação Básica, ou seja, foi construído de forma centralizadora e prescrito para a implementação com baixa participação e consulta dos profissionais da educação.

Essa situação contribui com os apontamentos de que a construção da BNCC ocorreu com caráter conservador, imbuída com os interesses do mercado e de grupos privatizantes dos setores relacionados à Educação. Evidenciando que os representantes dos setores empresariais se engendram de modo eficaz e estratégico nas ações do Estado, objetivando alcançar suas demandas e interesses, a qual “a tradição de reformas educacionais têm se esmerado em atribuir ao currículo os problemas de qualidade da educação e, da mesma forma, seria ele o responsável pela superação das mazelas e desigualdades sociais” (Cury, Reis; Zanardi, 2018, p. 54).

Isso posto, nota-se que a própria apresentação dos conteúdos refira a autonomia sequencial que os professores poderiam propor em suas aulas. A BNCC definiu as competências, as habilidades e os objetos do conhecimento em um sequenciamento rígido, indicando o ano em que devem ser trabalhados. Isto é, um currículo mínimo que vai modelar as avaliações e os materiais didáticos. Existem ainda muitas críticas sobre a BNCC e elas aumentam quando direcionamos para a

aplicação nas áreas do conhecimento. Por isso, como professores e formadores de novos professores, devemos nos questionar sobre as intencionalidades curriculares e para onde caminha a Geografia.

Sobre a Geografia, há algum tempo que as finalidades e práticas dessa ciência são pautadas em metodologias de ensino que giram em torno do uso exclusivo de uma apostila ou de um livro didático, de modo que as aulas com exposição oral de conteúdos que não se relacionam com o cotidiano dos estudantes ou com as relações entre sociedade e natureza, são questionadas, tornando-se muitas vezes enfadonha. Em suma, as práticas pedagógicas em que o giz, o quadro e o material impresso imperam como únicos recursos didáticos, são criticados por sua apresentação tradicionalista e que pouco relaciona as experiências de vida dos estudantes.

No que se refere à BNCC no componente curricular de Geografia, nota-se um tecnicismo exacerbado, com discussões mais generalistas do que integrativa dos conteúdos com a realidade dos estudantes. Percebe-se que a preocupação central da proposta é estipular e enquadrar os conteúdos, desprezando a discussão dos fundamentos, do embasamento teórico-conceitual, das discussões didáticas e pedagógicas, pilares para a compreensão do que é o ensino-aprendizagem. Assim, entende-se que o documento possui um viés que prioriza a descrição dos conteúdos em detrimento do desenvolvimento das relações pedagógicas e o delineamento conceitual que envolve o processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Por isso, é mais conteudista e pouco relacionada a aspectos da sociedade e natureza nas transformações do espaço geográfico.

## **As habilidades e competências na BNCC**

A Base Nacional Comum Curricular tem como princípios direcionadores as habilidades e competências. As habilidades estão associadas a verbos de ação que apontam o que os



estudantes devem desenvolver durante a trajetória e evolução escolar. As competências se apresentam como a mobilização de procedimentos, conceitos, habilidades, ações e valores que se fazem necessários no cotidiano, na vida e com a inserção dos estudantes futuramente no mercado de trabalho, assim sendo, as competências podem ser compreendidas como a articulação das habilidades que foram organizadas na BNCC em uma construção progressiva e que conduz o processo de ensino-aprendizagem.

No que tange a área da Geografia, nota-se o esvaziamento de conhecimentos e conteúdos enquanto as habilidades e competências se apresentam de modo supervalorizado. Pilares da Geografia como os conceitos básicos, são citados e não há referências que apontam a corrente do conhecimento adotada, as relações entre sociedade e natureza nas transformações do espaço geográfico, que direcionam essa ciência, são apresentados de forma fragmentada, caminhando muito mais para um esvaziamento das noções de natureza.

Nas análises geográficas, espera-se sobretudo que a Geografia Física “construa uma visão plena dos processos de produção da natureza, onde natureza e sociedade sejam integradas, independente da verticalização do tema, ou do recorte espacial” (Rodrigues Nunes et al, 2015, p. 127). Entretanto, na BNCC os aspectos e fenômenos enquadrados como Geografia Física são deixados de lado, embora sejam de suma importância para compreender como que transformamos o espaço geográfico. Por isso, é possível pontuar que há uma valorização das habilidades e competências em detrimento do conhecimento e dos conteúdos da Geografia, visto que a organização da BNCC em objetivos de aprendizagem não favorece a compreensão da proposta e dificulta a avaliação e análise dos propósitos e conteúdos do ensino de Geografia.

Ao considerarmos a BNCC de Geografia no Ensino Fundamental, percebeu-se que sua estrutura se pauta em

competências e habilidades em detrimento de conhecimentos e conceitos da ciência geográfica, visto que debates de suma importância não são abordados nesse documento. Corroborando com a exposição, Ornellas e Silva (2019) destacam que a BNCC não é um currículo, mas aponta o que deve constar nos currículos escolares, fundamentado em teorias pedagógicas que valorizam as habilidades e competências em detrimento dos conteúdos, a exemplo do código alfanumérico, que coloca os conteúdos como instrumentos de gestão do ensino, em que as competências e habilidades se apresentam como forma técnica.

E, se por um lado se percebe um esvaziamento teórico-conceitual no que tange à episteme geográfica, por outro, quando o documento busca sinalizar as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do processo formativo, as poucas vezes em que faz uma alusão à concepção ambiental, a leitura se dá a partir de uma perspectiva mercadológica, relacionando à gestão e comercialização da natureza enquanto um recurso, concomitantemente subordinando a ideia de bem estar social à lógica do consumo.

Nessa perspectiva, o currículo de Geografia que deveria ter um embasamento na vertente crítica dessa ciência, infelizmente se apresenta esvaziado da aproximação com o contexto dos estudantes, sem integrar sociedade e natureza, com aspectos de reprodução direcionados pela perspectiva mercadológica e que servem para a manutenção da dominação de grupos hegemônicos no poder. Destaca-se que esvaziar os conteúdos com a aceitação e foco em habilidades e competências, são estratégias que atendem aos anseios mercadológicos, caso contrário, poderiam gerar movimentações para romper com as desigualdades através da emancipação dos estudantes. Sem dúvidas, quando um currículo atende aos anseios mercadológicos em detrimento de cumprir seu papel libertador, percebemos que os grupos hegemônicos o entendem

como instrumento e manutenção de poder, o que é perceptível na BNCC.

Na Geografia, quando sociedade e natureza não são apresentados em suas articulações nas transformações do espaço geográfico, notamos o direcionamento conservador da área de conhecimento via currículo, de modo a fragmentar o raciocínio geográfico e que retira a sua potencialidade libertadora de expor as relações de poder presentes no espaço geográfico e como estas se direcionam as vivências dos estudantes. De modo geral,

O que observamos no extenso documento da BNCC do Ensino Fundamental é a numeração de competências, listagem extensa de objetos de conhecimentos (que não trazem explicitamente conceitos) que sempre vão receber críticas das áreas do conhecimento por estarem (in)completos demais. Isso pode ser verificado ao ler pareceres de uma mesma área em que é possível verificar concordâncias, divergências e tensões sobre os quais seriam os conhecimentos basilares para cada uma dessas áreas/componentes. Isto sem falar de que toda essa organização remete a descritores de avaliação de grande escala e aos interesses de organizações privadas (Ornellas; Silva, 2019, p. 323-324)

Por isso, é de suma importância que se realizem debates sobre a aplicação da BNCC na construção dos currículos, tanto nas proposições de atuação das escolas, quanto por áreas de conhecimento, visto a necessidade de compreender como esse documento de referência pode modificar as redes e unidades de ensino, como interfere na formação inicial e continuada de professores, afeta a disposição e aplicação dos conceitos e áreas de atuação de cada disciplina disposta nas escolas.

Cabe ressaltar que o professor Paulo Freire foi uma grande referência nas críticas às questões mercadológicas inseridas nas políticas educacionais. Embora as suas vivências sejam anteriores à construção da BNCC, o seu legado nas

análises educacionais são atuais e podem ser utilizados para analisar a disposição deste documento de referência.

## **Analisando à luz freireana**

O sistema capitalista em vias neoliberais, evidentes a partir de meados da década de 1980 e 1990, se engendra na estrutura educacional através de financiadores e fundações que representam o escopo de grandes empresas. É assumido o discurso de mudança social e rompimento com as desigualdades socioeconômicas, a qual lançam para a educação toda a responsabilidade que não é exclusiva desse setor. Entretanto, a inserção dos financiadores e fundações na educação pode ser notada na elaboração e execução de inúmeras políticas públicas, como os currículos escolares e a padronização da própria BNCC, a qual o discurso de rompimento com as desigualdades é o pano de fundo para o enriquecimento de grupos hegemônicos e manutenção do poder dos mesmos.

Em sentido totalmente contrário à concepção puramente tecnicista e utilitarista da escola, imposta por grupos hegemônicos, principalmente à educação pública, temos as contribuições valorosas de Paulo Freire, que por sinal, no mundo todo é uma grande referência brasileira ao debater educação, mas que nas últimas décadas tem sido alvo de inúmeros ataques e perseguições por parte de uma elite conservadora que tenta impedir a pedagogia dos oprimidos.

Ao assumir a secretaria de educação do município de São Paulo em 1988, Paulo Freire constata que a estrutura educacional não condizia com as diversas realidades que se encontram nesse ambiente. Não obstante, vai dedicar sua administração a solucionar uma problemática clássica, no que tange aos saberes produzidos na escola: a falta de participação popular nas tomadas de decisão tanto na confecção curricular quanto dos assuntos administrativos (FREIRE, 1999). Neste

sentido, o autor ressalta que “a participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade” (Freire, 1999, p. 16).

Paulo Freire traz a educação popular pautada no compromisso democrático, político, crítico, transformador e emancipador, a qual o processo de ensino-aprendizagem deve considerar os conhecimentos populares dos estudantes, de modo a compreendê-los, relacioná-los e aplicá-los no espaço geográfico em que vivem. E, apesar de em diversos momentos a BNCC fazer menção à pedagogia crítica, pautada em valores sociais que busquem a resolução das desigualdades, nota-se uma contradição ao analisarmos as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Para a BNCC, está implícita a aceitação da ordem econômica e política vigente que naturaliza as hierarquias sociais, ainda que tente esconder essa intenção por uma retórica de superação das desigualdades educacionais. Para Freire, o horizonte ético-político da libertação está colocado desde o início do discurso pedagógico-curricular, atravessando todos os momentos do processo educativo como condição necessária para que não entre em contradição com as intencionalidades humanizadoras assumidas. Por isso, a justificativa da BNCC não resiste a uma análise crítica, ainda que inicial, a partir de um olhar freireano (Giovedi; Silva, 2021, p. 300).

Neste sentido, a adoção de conceitos emancipatórios pela BNCC funciona mais como jargões, ao passo em que a proposta das habilidades se encontra completamente diferente da teoria. Assim,

Não é muito difícil elencar alguns malefícios e contradições dos processos de padronização curricular: alienação do trabalho pedagógico, impossibilidade em si de controlar o cotidiano da escola, expropriação do caráter intelectual da profissão de professor/a, indução de programas e de situações de

Ane Carine Meurer; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)  
aprendizagem artificiais e descontextualizadas, apatia dos/as estudantes, etc. São algumas das consequências invariavelmente constatadas nos contextos em que a velha fórmula da padronização é implantada. É ela que a BNCC vem impor na Educação Básica em nível nacional (Giovedi; Silva, 2021, p. 294-295).

Corroborando com o debate, Ornellas e Silva (2019, p. 323) apontam que “compreender os conteúdos é condição libertadora uma vez que as classes menos favorecidas ao serem privadas do conhecimento (conteúdo) continuará sendo classe dominada (por àqueles que detêm o conhecimento e determinam o que deve ou não ter no currículo)”. De tal forma, fica evidente o poder libertador que a educação assume quando os conteúdos são reconhecidos como fonte de aquisição de conhecimentos, estimulando a formação crítica, emancipadora e transformadora das realidades dos estudantes e da sociedade que constroem.

Os conteúdos não podem ser entendidos como temáticas a serem depositadas nos estudantes, ou como chuva de informações desconectadas da realidade dos estudantes, pois se forem levados por esse caminho, se tornam pressupostos de uma educação bancária que foi fortemente criticada por Paulo Freire. Ou seja, à luz freireana, os estudantes não podem ser vistos como seres passivos, que recebem informações, as memorizam e as reproduzem. Por isso, todo o debate sobre os conteúdos aqui expostos, caminham ao entendimento de que são necessários para a formação crítica dos estudantes, devendo ser contextualizado, embasado nas vivências e realidades dos mesmos, objetivando romper com as opressões e que as classes populares busquem o poder libertador.

A questão central tratada por Paulo Freire (1996) ao analisar a fórmula da educação bancária, é a falta de criticidade e integração com a realidade, tanto do educando

quanto do próprio educador. Há um excesso de narração vazia onde a realidade é lida como estática, sem movimento, que reflete a sociedade opressora, do silêncio e que estimula a contradição, transmitindo valores e conhecimentos como se depositasse de forma acrítica nos estudantes, tendo como proposta a manutenção da hegemonia posta.

Uma questão se torna chave para a leitura crítica da educação bancária: por quê? Não é que não seja importante saber que  $3+3$  é igual a  $6$ , ou que a capital da Bahia seja Salvador, mas sim despertar o interesse do estudante em questionar o porquê de  $3+3$  ser igual a  $6$  e o por que de a capital da Bahia ser Salvador, e em que isso reflete na configuração territorial do Brasil, por exemplo. Ainda para o autor, a grande problemática dessa concepção de educação é que “não há criatividade, não há transformação, não há saber” (Freire, 1996, p. 65).

A educação sob essa lógica, torna-se instrumento de conformação e docilização de corpos (Foucault, 1987), onde os estudantes são treinados para aceitar a realidade como ela é, sem questionar as relações de poder estabelecidas nas relações sociais. Não obstante, a única perspectiva de mudança almejada pelos sujeitos se dá no campo do crescimento material individual, conforme descrevemos anteriormente.

Para Paulo Freire (1999) todo o conhecimento teórico que existe somente encontra sentido no plano material, nas relações sociais estabelecidas entre os seres humanos com o mundo. Neste sentido, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.” (Freire, 1999, p. 2).

Para Almeida et. al. (2022, p. 16-17)

Ane Carine Meurer; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)

Ao relacionar dialeticamente a leitura do mundo à leitura da palavra, o conceito de formação se amplia de modo significativo. Isso acontece simplesmente pelo fato de que a formação não pode se apresentar de forma asséptica, impermeável aos conflitos que marcam nossa existência material nesse mundo, não bastando a ela pensar apenas sobre o conflito, mas garantir que a possibilidade de mudança possa ser imaginada como uma perspectiva palpável.

Quando a leitura do mundo se relaciona e precede a leitura da palavra, a educação passa a ser significativa e a integrar as experiências coletivas e individuais dos estudantes com os conceitos e teorias das disciplinas escolares. Esse processo estimula e inicia a formação crítica, a qual “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica” (Freire, 1979, p. 15). Ou seja, a relação dialética da leitura do mundo e da palavra, caminha para a conscientização, que é precursora da formação crítica, e esta por sua vez, é uma importante base para uma pedagogia libertária.

Assim, Freire (1979) aponta que quanto mais conscientes nos tornamos, mais empenhados com as transformações sociais e conseqüentemente, próximos da libertação estaremos. A educação tem esse compromisso quando se pauta na formação crítica, a qual homens e mulheres refletem sobre a sua realidade e meio de vida, percebendo as armadilhas opressoras que são postas pelo sistema econômico, político, social, cultural e por grupos hegemônicos numa tentativa de manutenção do poder. Em contrapartida, nota-se que os currículos escolares pautados em documentos de referência como a BNCC, embora tragam em sua estrutura escrita a “formação crítica”, infelizmente não a possibilita, como pode ser observado ao longo dos documentos curriculares, principalmente quando analisamos por áreas de conhecimento.



## Conclusão

Na Geografia, visto que essa ciência tem como objeto o espaço geográfico a partir das relações entre sociedade e natureza, considerar seus conceitos e categorias se faz necessário porque estes fornecem elementos básicos para a compreensão da realidade no processo de ensino-aprendizagem e também nas ações cotidianas dos estudantes, tornando possível compreender os objetos e fenômenos em suas espacialidades. Isso não significa dizer que a Geografia deva assumir uma postura conteudista, mas, que é uma área do saber científico justamente por possuir conceitos e objeto de estudos bem definidos e delimitados.

A BNCC é uma política de Estado, e como tal, seria implementada a qualquer momento, independente de qual grupo político estivesse no poder, dado seu tempo de gestação desde a Constituição de 1988. A história não nos permite mensurar o “como seria se” outras pessoas estivessem no poder. No entanto, ao mesmo tempo, marca algumas características que não podemos deixar de observar. Por exemplo, a conjuntura política pela qual o país estava passando quando da implementação da base que dificultou a participação ativa dos professores da rede e da sociedade civil na confecção do documento; o empenho – e o êxito – das fundações laranja representantes do mercado da educação para que a base fosse implementada de acordo com suas necessidades; o direcionamento tecnocrático assumido pela BNCC; entre outros.

Em tempo, destaca-se que por se tratar de um campo político em disputa, sem que possamos dissociá-la das relações de poder, a educação não se dá em vias de mão única. Ou seja, o fato de reproduzir a ideologia dominante não significa dizer que essa seja sua única função, muito menos a única realização que consegue alcançar. As contradições que se formam na sociedade adentram os muros institucionais da

escola, alterando seu papel ou seu esforço na reprodução da ideologia dominante. Isso significa dizer que se por um lado compreendemos a educação formal enquanto instrumento de manutenção hegemônica, por outro ela representa, também, a negação daquela ideologia, independentemente da intenção de quem detém o poder, pelo confronto entre ela e a realidade tanto dos educadores quanto dos educandos, reforçando a noção de que a educação não é neutra (Freire, 1999).

Neste sentido, as práticas escolares estão para além das definições curriculares e, por mais engessada que seja a BNCC no que tange às análises geográficas ao não considerar que as vivências de um ribeirinho amazônico se dão em um espaço-tempo diferente das vivências de um estudante de uma escola do centro de São Paulo, os currículos ocultos – ou os verdadeiros currículos como chama Apple (2013) – esses que dominam as salas de aula, nos proporcionam uma ponta de esperança – e aqui enquanto verbo, tal qual nos ensinou Paulo Freire.

## Referências

1. ALMEIDA, B.; GUIMARÃES, G. P.; DOS SANTOS, L. M. Reflexões Sobre Um Mundo Sem Promessas. In: DOS SANTOS, L. M.; AFONSO, L. do A.; LIMA, M. (orgs.). **Educação popular: estilhaços, repertórios e cosmovisão de um mundo sem promessas.** Editora Telha - Tijuca, Rio de Janeiro/RJ, p. 13-22, 2022.
2. APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A.; TADEU, T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
3. AU, W. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional.** Porto Alegre: Artmed, 2011.
4. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a

- base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:  
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em:  
20 abr. 2023.
5. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:  
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em:  
20 abr. 2023.
  6. CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.
  7. FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
  8. FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
  9. FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1999.
  10. FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.
  11. GIOVEDI, V. M.; SILVA, I. M. da. Paulo Freire versus BNCC: perspectivas antagônicas de currículo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 55. p. 293-316, 2021.
  12. RODRIGUES NUNES, J. O.; SANT'ANNA NETO, J. L.; GARCIA TOMMASELLI, J. T.; TRINDADE AMORIM, M. C. de C.; PERUSI, M. C. A influência dos métodos científicos na Geografia Física. **Terra Livre**, v. 2, n. 27, p. 121–132, 2015.
  13. ORNELLAS, J. F. de; SILVA, L. C. O Ensino Fundamental da BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.12, n.2, p. 309-325, maio/ago. 2019.

## REPENSANDO A GEOGRAFIA NA BNCC: PERSPECTIVAS PARA UM ENSINO MÉDIO CRÍTICO E TRANSFORMADOR

Elis Angela Botton<sup>7</sup>  
Arthur Breno Sturmer<sup>8</sup>  
Ane Carine Meurer<sup>9</sup>

### Introdução

A educação brasileira vem passando por significativas mudanças nas últimas décadas, movidas, sobretudo, pelas novas necessidades do capital e do interesse em adaptar os jovens à lógica de mercado. As mudanças recentes para o Ensino Médio, são um exemplo disto e, afetam, principalmente, jovens das camadas mais pobres da população, inviabilizando sua chegada ao Ensino Superior.

Dentre as mudanças, três se destacam pela importância e abrangência no território brasileiro: o Novo Ensino Médio, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reformulação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Tais documentos têm, em comum, a função de regular o currículo, alterar as práticas educativas e disponibilizar

---

<sup>7</sup>Doutora em Geografia pela UFSM, Docente no Instituto Federal Farroupilha Campus Frederico Westphalen.

E-mail: [elis.botton@iffarroupilha.edu.br](mailto:elis.botton@iffarroupilha.edu.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1086476902041811>

OrCID: <https://orcid.org/0000-0002-3544-239X>

<sup>8</sup>Doutor em Geografia pela UFSM, Docente no Instituto Federal Farroupilha Campus Frederico Westphalen. E-mail: [arthur.sturmer@iffarroupilha.edu.br](mailto:arthur.sturmer@iffarroupilha.edu.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6654735909223836>

OrCID: <https://orcid.org/0000-0002-0510-8454>

<sup>9</sup>Doutora em Educação pela UFBA, Docente na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: [anemeurer@gmail.com](mailto:anemeurer@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6724702305350914>

OrCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-1963>

materiais adaptados às mudanças, sob o pretexto de melhorar a qualidade do ensino e da educação nacional.

O Novo Ensino Médio está previsto na Lei nº 13.415 de 2017, que alterou os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), entre as principais mudanças está a redução da carga horária da formação geral básica para 600 horas e a criação dos Itinerários Formativos, por área do conhecimento, incluindo a formação técnica profissional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi criada pela Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e estabeleceu as diretrizes curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. No ano seguinte, foi aprovada a BNCC para o Ensino Médio, em 21 de novembro de 2018, por meio da Resolução CNE/CP nº 3/2018.

Concomitantemente ao Novo Ensino Médio e a aprovação da BNCC, foram alteradas as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que foram unificados em um único programa, denominado Programa Nacional do Livro e do Material Didático (BRASIL, 2017).

A BNCC veio impactar significativamente diferentes instâncias educacionais ao orientar a reformulação dos referenciais curriculares dos sistemas de ensino, os projetos político-pedagógicos e os projetos de curso. Além disso, os trabalhadores da educação, especialmente os docentes, passaram a cumprir uma exigência: indicar a competência e reproduzir os códigos das habilidades. Neste sentido, o trabalho do Geógrafo-Educador<sup>10</sup> foi impactado pela exigência de

---

<sup>10</sup>Rocha (1992, p.184) compreende Geógrafos-Educadores como [...] profissionais dotados de um conhecimento técnico-científico sobre a ciência geográfica, e capaz de pensar e implementar um projeto político-pedagógico comprometido com a construção do novo, mas de um novo voltado para conquista e consolidação de uma ordem política, econômica, social, cultural

atualizar seus planos de ensino, planos de aula e se adaptar a lógica da pedagogia das competências.

A BNCC - ou "a Base" - revaloriza a pedagogia das competências, com forte apelo aos conteúdos, e fazendo uma aproximação deliberada com as demandas de formação exigidas pelo mercado de trabalho e o conjunto das profissões que requerem determinadas competências. Disso resultam empecilhos para a educação, como: dificuldade para se garantir o pluralismo de ideias, concepções pedagógicas e continuidade aos estudos, pois a Base deve ser seguida, tanto quanto possível, à risca; autonomia docente em meio à - ainda presente - "educação bancária"<sup>11</sup>, quando se coloca o conteúdo em primeiro plano para servir à constituição de competências e desenvolvimento de inúmeras habilidades específicas para serem acumuladas pelos sujeitos; incentivo ao uso das tecnologias digitais, mesmo em meio ao (ciber)tecnicismo atual, pouco atento aos efeitos nocivos para a formação do indivíduo e da coletividade.

Enquanto isso, tenta-se garantir o básico para a etapa final da Educação Básica: carga horária suficiente nos currículos das disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; profissionais qualificados - professores formados em Geografia - para ministrar a disciplina de Geografia; vagas de trabalho para professores de Geografia nas escolas; e condições

---

que atenda os interesses populares. O conceito de Geógrafo-Educador possui sua base teórica e epistêmica, fundamentada no materialismo histórico dialético, tendo nas concepções de Freire um embasamento metodológico. O conceito, também apresenta relações com a trajetória da Associação de Geógrafos Brasileiros - AGB e a emergência da Geografia Crítica no Brasil (Dalla Vecchia, 2013).

<sup>11</sup> A expressão "educação bancária" foi cunhada pelo educador brasileiro Paulo Freire em seu livro "Pedagogia do Oprimido", publicado em 1968. Esse termo é utilizado para descrever um modelo tradicional de ensino, onde o conhecimento é transmitido do professor para o aluno de forma hierárquica, como se o professor fosse o detentor absoluto do conhecimento e o aluno fosse um recipiente passivo que recebe esse conhecimento.

mínimas para o exercício da docência (do magistério), como materiais didáticos, além das questões de infraestrutura das escolas.

Tudo isso tem como plano de fundo a transição de processos políticos recentes espelhados no passado ditatorial brasileiro (1964-1985) para um movimento de recomposição da estrutura de governo, notadamente dos órgãos do Governo Federal ligados ao Ministério da Educação. De igual modo, percebe-se a retomada de políticas educacionais públicas abandonadas e a recuperação/reabilitação dos ideais democráticos.

Nossa reflexão, aqui, apresenta ao leitor o contexto em que surgiu a BNCC e a proposta que ela traz para o ensino de geografia. Tomamos como ferramentas de análise as categorias de análise da Pedagogia Freiriana, em especial a noção de “educação bancária”, cidadania crítica, dialogicidade e outros. Ao passarmos à análise da seção da BNCC que trata particularmente da Geografia – área de formação e atuação dos autores -, apontaremos o que a afasta das práticas de ensino alinhadas à Geografia Crítica.

## **O contexto de construção da Base Nacional Comum Curricular ou as novas necessidades do capital**

Antes de realizarmos a análise da seção da BNCC que trata da Geografia para o Ensino Médio, é preciso situar o leitor sobre alguns fatos que marcaram o processo de construção da Base e como estes interferem no trabalho do Geógrafo Educador, analisados na perspectiva crítica e dialógica, a que nos propomos a realizar. A Base não é tema recente na educação brasileira, é uma demanda da sociedade, sobretudo daqueles que têm como trabalho diário, cuidar da aprendizagem dos jovens.

A construção da BNCC está prevista na meta 7 do Plano Nacional de Educação que foi aprovado em 2014, que trata da

busca de ampliação da qualidade da educação brasileira. Especificamente, a BNCC está prevista na estratégia 7.1:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (PNE, 2014).

As discussões sobre a Base estão amparadas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) e era do entendimento de todos, que o Brasil precisava de referenciais comuns de conhecimentos para todos os cidadãos, a fim de evitar as discrepâncias de conhecimentos entre as regiões do território brasileiro, garantindo um conhecimento mínimo para jovens e crianças. Com este intuito, houve mobilização por parte da população, professores, sindicatos, universidades e pesquisadores para a construção participativa dos referenciais curriculares.

O momento foi marcado pelas diversas conferências regionais, realização de consulta pública e intensa participação dos diferentes segmentos da sociedade, que culminou com a elaboração da primeira versão da Base, definida pela sociedade e seus anseios com a BNCC. O documento passa por mais uma apreciação pública, em que a sociedade poderia opinar, sugerir e propor, no site oficial do governo. Ao final desta etapa sai a segunda versão da BNCC.

Aquele momento de construção coletiva ocorria, concomitantemente, as fortes pressões políticas, midiáticas e jurídicas que a presidenta Dilma Rousseff vinha enfrentando. As ameaças de golpe eram constantes e a democracia estava em risco. Desafortunadamente, a presidenta Dilma sofreu um Golpe e perdeu o cargo, para seu vice, Michel Temer, que assume a presidência da república. Nota-se que o ano de 2016



representou um marco histórico, pois sai de cena o desenvolvimentismo, que cede lugar a uma retomada do liberalismo econômico (neoliberalismo) na política brasileira (Berringer, 2015).

O primeiro ato do governo de Michel Temer, com filiação no partido do PMDB, ao assumir a Presidência da República, após o conturbado processo de *impeachment* de Dilma Rousseff (PT), foi a publicação da Medida Provisória 746/16 que aprovou a polêmica “Reforma do Ensino Médio”. Foi no governo de Michel Temer que a BNCC foi aprovada, só que a versão apresentada não foi nenhuma das anteriores e sim uma terceira versão, a qual foi escrita sem a ampla participação da sociedade e fora rapidamente aprovada.

Um fato que chama muito a atenção foi a exclusão nominal da equipe executora, com o objetivo de blindar os profissionais que deram um verdadeiro golpe na sua própria categoria dos profissionais da educação e contribuíram com a construção de uma BNCC golpista, mais parecendo uma cartilha para a formação de jovens, cujas habilidades e competências estariam bem alinhadas aos interesse do mercado.

Foi nesse contexto em que a terceira versão do documento foi encaminhada para o Conselho Nacional de Educação, aprovada e homologada pelo MEC, em dezembro de 2017. O MEC optou pela publicação de dois documentos separados, um para a educação infantil e o ensino fundamental, outro para o ensino médio. Este fato gerou acirradas críticas à condução do processo, pois ele acabou por fragmentar o sentido de integração entre as etapas da educação básica.

Desta forma, a construção da base não foi fruto do diálogo, da construção coletiva que permita a construção da cidadania crítica e da transformação social, mas sim, da manutenção da vergonhosa desigualdade social que caracteriza

a sociedade brasileira, pois o que se ansiava não foi conquistado.

Ressalta-se que ao mesmo tempo em que se reconhecia a importância de haver um currículo comum a todas as regiões do país, também se havia a necessidade do respeito às especificidades regionais, sendo, portanto, imprescindível incluí-las no currículo. Contudo, a BNCC aprovada não contemplou tais especificidades, que faz todo sentido para um projeto que conjuga grandes reformas educacionais com vieses marcadamente mercadológicos. Trata-se de um projeto que atende aos interesses da elite brasileira e que concebe o Ensino Médio como um grande mercado a ser explorado e que não deve ficar apenas nas mãos do Estado.

Hoje, dos jovens que se formam no Ensino Médio, 88% estão em escolas públicas, e somente 12% são atendidos pela rede privada de ensino (INEP, 2021). Este dado tem sido alvo de grande interesse no mercado educacional, seja nacional ou internacional. Lembre-se que a BNCC é uma continuidade do Novo Ensino Médio, que será comentado a seguir.

Dito isso, não se pode ignorar que na BNCC há reduzido espaço para os conhecimentos de cada lugar, a vivência dos estudantes, os quais dão sentido e significado ao processo de aprender. Estes conhecimentos ficam na dependência de que alguém os mobilize, no geral nas instâncias mais próximas da comunidade local, ou seja, a escola e seus professores.

Se o discurso de que o Ensino Médio era pouco atrativo devido à sua descontextualização e não profissionalização do egresso, não seria com a atual BNCC que se superaria esta realidade. Assim, continua-se a ver os jovens cada vez mais distantes de uma formação crítica, reflexiva e dialógica, para a prática da liberdade, especialmente para as classes menos favorecidas. Soma-se a isso, agora, o mesmo desinteresse anterior pelos estudos.

## **A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Geografia no Ensino Médio**

O ensino de Geografia no Brasil passou por diversas fases ao longo de sua inserção na educação escolar brasileira. É com frequência que se vê circular representações estereotipadas acerca das aulas de Geografia na escola como aquelas em que se decora, memoriza elementos e fenômenos da natureza. Tal como se diz que em Educação Física basta jogar a bola na quadra, para se ter uma aula de Geografia basta mandar copiar mapas no caderno.

Quanto aos professores, estes são descritos como guardadores de livros de geografia, só lhes cabendo transmitir conteúdos já dados em obras didáticas fornecidas pelo governo. Não obstante, a “Geografia dos professores” sempre foi alvo de disputas no currículo escolar. Assim, a BNCC dá continuidade ao apagamento da relevância da Geografia ao minimizar seu papel dentro da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Não há, nela, ensino de Geografia, mas conteúdos de geografia para serem ensinados na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

Propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018).

Em termos de categorias de análise, próprias da ciência geográfica, há aquelas entendidas como fundamentais à formação dos estudantes. Estão presentes, embora de maneira insuficiente na BNCC. São elas: Tempo e Espaço; Territórios e

Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; Política e Trabalho.

Tais categorias auxiliam o ensino de conteúdos de geografia do Ensino Médio na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a qual visa desenvolver seis competências:

1ª) Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

2ª) Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

3ª) Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4ª) Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5ª) Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6ª) Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao

exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Como se percebe, as categorias, assim como os conteúdos que lhe serão meios, são apresentados em função das competências acima. Além das dificuldades colocadas pela Base para o ensino de Geografia, tem-se - reforçamos - a desobrigação da Geografia enquanto disciplina, uma vez que não interessa mais trazê-la como Ciência, mas convertê-la em conhecimento geral, superficial, "almanaquetizado" (típico de almanaques). Ou seja, a Base promove um reducionismo tamanho que admite a Geografia *apenas como conteúdos* selecionados "por especialistas da área" e registrados na sua terceira versão.

Os conteúdos de geografia serão trabalhados na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a mesma cujas disciplinas escolares perderam carga horária para os Itinerários Formativos. As mudanças não acenderam o debate ou promoveram a discussão sobre a permanência dos jovens na escola.

Somado ao Novo Ensino Médio e a BNCC está o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que extinguiu o ensino de Geografia no Ensino Médio, dado que deixou de existir o livro por componente curricular e se tornou o livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Na perspectiva da formação integral, os livros didáticos abrem a discussão sobre a descaracterização das bases conceituais da Geografia, fato que é duramente criticado por geógrafos de todas as vertentes, haja vista o risco de levar os jovens à desinformação.

### **Contribuições de Paulo Freire para se pensar o ensino de Geografia**

É mais que urgente dotar o ensino de Geografia dos conceitos e categorias de análise do espaço geográfico, para não descaracterizar o campo de estudos e nem retirar de cena

os professores de Geografia, que encontram na escola uma de suas arenas de luta por uma educação melhor.

Deslocando os professores de Geografia para projetos e disciplinas alheios à sua formação acadêmica e experiência profissional, rompem-se trajetórias de construção da autonomia docente e da sua disciplina nas escolas; trocam-se diplomas por notórios saberes em qualquer área do conhecimento, em uma desorganização generalizada do currículo escolar.

Se muitos professores ainda não se deram conta, a falta de diálogo na elaboração e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dava mostras de que a identidade profissional seria diluída por meio de várias frentes, e não apenas por se salientar as Áreas do Conhecimento. Na sequência da destruição da sua carreira docente, o professor de Geografia foi forçado a negar sua especialidade científica em favor da suposta integração entre as disciplinas da Área, pela Área, mesmo que, na prática, isso já era vislumbrado como um engodo.

De acordo com Ramos (2001, p. 221), a tal pedagogia das competências é entendida pela autora como aquela na qual,

em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

Volta-se a ter o professor muitas vezes deslocado até da própria Área, retornando - e confirmando - uma figura antiga de professor que “passa conteúdo” do livro didático; uma multiprofissional pelo trânsito entre diferentes disciplinas da Área e entre projetos que mudam com o tempo e conforme o planejamento das escolas. Associa-se o professor de Geografia,

ao final das contas, mais aos conteúdos que às competências previstas pela BNCC à “sua” - que pode já não ser “sua”- Área.

O Educador-Geógrafo vai, então, transformando-se em um transmissor de conteúdos que podem ou não ser da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Surge o professor-coringa capaz de dar conta de diversos saberes e que transita, com ou sem formação para tal, por “lugares” estranhos à ciência geográfica, não raro em projetos de vida, sendo a sua vida (profissional) deixada em suspenso, descaracterizada, desvalorizada, excluída dos planos de ensino, de curso e do projeto pedagógico da escola por força da aplicação da BNCC.

### **Considerações Finais**

Diante do exposto há dúvidas quanto a qualidade da educação que se pretende ofertar aos jovens, sendo que a pedagogia das competências converge da discussão curricular, compartimenta os conhecimentos disciplinares do conhecimento e não dá conta de promover a tão sonhada mudança de vida, um trabalho digno e o desenvolvimento da cidadania crítica.

A proposta “interdisciplinar” dos currículos na BNCC, se presta à desvalorização dos saberes escolares organizados em torno das disciplinas e à seleção instrumental dos conteúdos a serem ensinados, secundarizando o olhar reflexivo sobre estes, que permitiria, como diz a autora Ramos,

compreender o processo sócio-histórico de construção do conhecimento científico, possibilitando-o fazer uma leitura crítica do mundo, estabelecer relações entre fatos, idéias e ideologias, realizar atos ou ações (...) de forma crítica e criativa, compreender e construir ativamente novas relações sociais (Rocha, 2001, p. 154).

O mercado de trabalho uberizado não garantirá melhores condições de vida aos jovens, pois agrava as mazelas

das classes trabalhadoras. Portanto, a BNCC não contribuirá com a formação de cidadãos críticos, reflexivos e transformadores da sociedade.

Por estes motivos, é urgente a retomada das discussões sobre a importância da Geografia no Ensino Médio, iniciando pelo fortalecimento da revogação do Novo Ensino Médio, já sinalizado pelo atual governo e que se proponha a retomada da Formação Básica Geral.

A BNCC, da forma como foi proposta e com os objetivos que apresenta, tem mais a ver com os interesses da produção do que com a autonomização dos alunos a ela submetidos, não obstante os discursos que sugerem ser ela um dos caminhos pelos quais tais alunos desenvolveram não apenas os atributos necessários à sua condição de futuros trabalhadores, mas também aqueles que contribuíram para que viessem a se tornar cidadãos.

Cabe, ainda, lembrar que a conclusão é um fechamento do trabalho estudado, respondendo às hipóteses enunciadas e aos objetivos do estudo, apresentados na Introdução, onde não se permite que nesta seção sejam incluídos dados novos, que já não tenham sido apresentados anteriormente.

## Referências

1. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2014
2. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2018.
3. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2003.
4. FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano dos professores**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1986.
5. FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de



- Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1984.
6. FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo/SP: Editora Expressão Popular, 2018.
  7. RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001, 320p.
  8. ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Ensino de Geografia e a Formação do Geógrafo-Educador. Revista Terra Livre. N.11-12. Associação dos Geógrafos Brasileiros: São Paulo, 1996.
  9. DALLA VECHIA, Igor. A concepção do Geógrafo-Educador e a Formação em Geografia: Por uma Agenda de debates. 2013. 61p. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
  10. BERRINGER, T. (2015). A burguesia brasileira e a política externa nos governos FHC e Lula. Curitiba: Appris.
  11. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2021. Disponível em: <Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2021 — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br)>. Acesso em: 27 ago. 2023.
  12. BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livros Didático e do Material Didático. Brasília, 2017. Disponível em:<D9099 (planalto.gov.br).

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE UMA  
ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA NA REGIÃO CENTRAL DO  
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL A RESPEITO DA  
APLICAÇÃO DA BNCC NO ENSINO MÉDIO**

Lucian Armindo da Silva Brinco<sup>12</sup>

Altair Groff<sup>13</sup>

Ane Carine Meurer<sup>14</sup>

## Introdução

A presente pesquisa tratou de discutir sobre a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Lei 13.415, de 2017. Aparentemente, ela é vista como algo tranquilo, natural e que vai trazer uma dinâmica aos jovens inseridos na atual conjuntura mundial, nacional e mesmo local. Neste texto, entretanto, pretende-se mostrar versões, contratempos e críticas à reforma, ou reformulação do ensino, que interfere na alfabetização da criança, do jovem e do adulto.

O embasamento do trabalho está alicerçado nas aulas da disciplina “Perspectivas e Limites do Componente Curricular Geografia: BNCC na Escola”. Assim, o estudo fundamenta-se na Legislação que institui a BNCC e com os textos lidos e

---

<sup>12</sup>Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

E-mail: lucianbrinco@gmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4442141062385091>.

OrCID: <https://orcid.org/0000-0002-6253-9787>

<sup>13</sup>Doutor pelo PPGGEO, da UFSM.

E-mail: altairgroff2@gmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0877652899315037>.

OrCID: <https://orcid.org/0000-0003-0139-7153>

<sup>14</sup>Docente do Programa de Pós Graduação em Geografia da UFSM.

E-mail: anemeurer@gmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6724702305350914>

OrCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-1963>

comentados em aula com a Professora Ane Carine Meurer, ministrante da disciplina do Mestrado e Doutorado, do PPGGEO – Programa de Pós Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Assim, as aulas serviram de suporte teórico para compreender a BNCC e poder tecer comentários e elaborar o contraditório do que vem ocorrendo no campo da educação.

Como Giroto (2017) ressalta, a construção e aplicação da BNCC representam um momento muito importante para se pensar nos rumos da educação pública no Brasil. Além do mais, diz respeito a um contexto importantíssimo para o entendimento dos vários interesses e estratégias que implicam sobre o ensino brasileiro e, mais especificamente, a Geografia. Essa compreensão influencia nas diferentes escalas, sejam elas de tempo ou de espaço.

Freitas, Silva e Leite (2018) também comentam que os impactos da BNCC, enquanto uma nova política curricular, ainda não podem ser, de certa forma, mensurados adequadamente. Seus processos de produção são, segundo os autores, bastante controversos, em sua maioria, e pouco envolveram a comunidade escola, principalmente os professores e estudantes que experimentam os desdobramentos da mesma, o que mostra a importância de estudos desta natureza.

Assim sendo, a presente pesquisa teve como objetivo geral trazer as narrativas, visões e diferentes percepções que os docentes de Geografia de uma escola estadual de Ensino Médio, localizada na região central do Estado do Rio Grande do Sul, apresentam em relação à implementação da BNCC na presente instituição de ensino.

A presente pesquisa faz uso da abordagem qualitativa, da revisão teórica e da pesquisa de campo. Para saber as diferentes visões dos professores de Geografia da escola em estudo a respeito da BNCC, foram feitas entrevistas com eles, sendo realidades duas visitas à escola. Na instituição, foram

entrevistados 03 (três) docentes. Para melhor discutir os resultados obtidos e preservar os profissionais, eles foram identificados como “Professora A”, “Professora B” e “Professor C”.

Dessa forma, foi utilizado o método dialético, por entender que este contradiz, compara, traz à tona os interesses que se fundamentam o atual cenário sobre a educação, o qual não é tão atual assim. Já vem de tempos, especialmente quando se traz para o debate Freitas (201), que apresenta a “Reforma Empresarial da Educação; Nova direita, velhas ideias.”

Como diz Giroto (2016, p. 419), “Buscaremos compreender se as críticas feitas a este documento àquela época são ainda pertinentes e se nos possibilitam um olhar mais criterioso para o entendimento da atual proposta de BNCC.” Uma pesquisa básica, de análise qualitativa e explicativa. Algo que nos preocupa e nos leva a analisar/compreender e contradizer.

## **Fundamentação teórica**

### **Reforma da Educação**

Neste tópico, a pretensão é trazer ideias e buscar elaborar o contraditório que aborda a BNCC com base em Branco (2018), Freitas (2018), Giroto (2017) e Perori, Caetano e Arelaro (2019). São indagações, perspectivas e as vezes um ar de preocupação frente à desilusão, mas quando, então, se ascende as análises, os argumentos e quando, desse modo, colegas dizem: “agora, com a leitura dos textos e as conversas em aula, percebe-se que a BNCC tem outra face, outro objetivo que precisamos debater e contrapor”, o que vem em consonância ao que Freitas discuti (2018)

É esta visão social que também embasa as “soluções” propostas pela engenharia da reforma empresarial na educação.

Ane Carine Meurer; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)

Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle” (Freitas, 2018, p. 28-29).

A BNCC vem sendo discutida, analisada/estudada há um bom tempo, desde a LDB de 1996, Lei 9394/96. E então quando do golpe jurídico-parlamentar de 2016, foi desconstituído toda uma elaboração da BNCC e um período de apenas um ano se efetivou a lei atual Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória n° 746, de 2016. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Os autores, Freitas (2018) e Giroto (2017), demonstram que a intervenção de agentes financeiros e econômicos interligados buscam interferir no sistema educacional, fazendo com que o estado intervenha da menor forma possível nos assuntos que dizem respeito à educação, saúde, com isto se busca a redução de impostos, O estado precisará de menos impostos; assim, as empresas terão uma menor carga tributária e conseqüentemente mais lucros, além de obterem para si o gerenciamento de serviços públicos, sobrando de forma direta aos usuários.

Perori, Caetano e Arelaro (2019) afirmam que o interesse na BNCC no Brasil dá-se tanto por neoliberais quanto por conservadores. Nas palavras dos autores, pode-se dizer que “O centro dessa disputa é um projeto de nação e de formação do trabalhador, em que a educação passa a ser o alvo dos interesses do grande capital” (Perori; Caetano; Arelaro, 2019, p. 51).

Toda a educação brasileira, como Branco (2018) complementa, sempre foi marcada por disputas entre os

diferentes segmentos, sendo atrelada a interesses antagônicos. A própria ampliação da educação pública para as massas foi permeada por um discurso desenvolvimentista, que atendem aos objetivos da elite dominante. No momento atual, a disputa tem ocorrido e se intensificado no campo educacional através das políticas de cunho neoliberal e de cunho capitalista.

A reforma passa a ver o estado como inimigo que deve ser afastado da educação, da saúde e dos serviços sociais, lei de Responsabilidade Fiscal que limite por 20 anos tais gastos. Tem se constituído como um fator de conquista das empresas, setor financeiros, agronegócio, mercado em si. A BNCC tem características e pode-se afirmar sendo, então, uma cópia do que foi aplicado nos Estados Unidos, Chile, no México. Mesmo com resultados duvidosos e insignificativos para com os alunos, visualiza-se, dessa forma, a sua implantação no Brasil. E quando os agentes que subsidiam tal processo, Freitas (2018, p. 31) expressa que o modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o “empreendimento”, que expõem o “empreendedorismo dos seres humanos”, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a “empresa”.

Branco (2018) explica que o atual modelo de educação faz com que a formação do cidadão siga caminhos contrários à emancipação do próprio sujeito, de maneira que o desenvolvimento do pensamento crítico perdeu seu espaço no campo educacional. No entanto, as formações de pessoas que contemplem os interesses do mercado, subsidiando mão de obra barata, fomentando os interesses do capitalismo tem se estabelecido vertiginosamente. “Nesse pressuposto e diante da crise do capital e da situação financeira que o país e o mundo atravessam, urge para os empresários a reforma educacional brasileira, desde que atenda aos seus interesses” (Branco, 2018, p. 48). Assim, é nesse contexto que situa-se a implementação da BNCC, com a participação de organizações financeiras, instituições nacionais.

Nessa mesma linha de entendimento, Giroto (2016, p. 426) descreve que no Governo FHC, com o processo de privatização dos serviços públicos e das empresas estatais, foram efetivados também os PCNs, lançados em 1998 e que fazem parte de uma série de reformas na educação brasileira. Dessa forma, pode-se dizer que tais reformas já dialogavam “[...] profundamente com a difusão de uma lógica de Estado pautado nos princípios neoliberais” (Giroto, 2016, p. 426).

Freitas (2018) demonstra que nos Estados Unidos vem ocorrendo a privatização da educação através do sistema de Charter e Vouchers. As escolas charter (charter schools) são modelos de escola pública que adotam a lógica da gestão privada. Tais modelos têm sido apontados como as principais referências de excelência para as mudanças que se tenta implantar, inclusive no Chile, no México.

No sistema denominado Vouchers, as famílias recebem um bônus do estado para escolher a escola que desejar e com este bônus custear os estudos dos filhos e filhas. São as denominadas bolsas para custear os estudos em uma escola privada. Mas este dinheiro sai do orçamento da educação. Então, a escola pública fica com menos recursos.

No sistema charter, a escola é pública e depende do governo para obter recursos. A diferença está na administração, feita em cooperação com uma instituição do setor privado. No Brasil, Freitas (2018) coloca que existem escolas charter em Pernambuco, Rio de Janeiro. São muito semelhantes à terceirização. Terceiros fazem o serviço que é público e o estado arca com os custos.

Criada a dinâmica, as escolas que não conseguem atingir a meta de qualidade são acompanhadas – para novamente introduzir mais formas de operação típicas das empresas, por exemplo, reestruturação com demissão dos profissionais, bônus por mérito ou pagamento por valor agregado, uso de consultorias privadas – e, no caso de não reagirem positivamente aumentando sua qualidade, devem ser 1)

fechadas e seus alunos transferidos para outras escolas públicas mais eficazes; 2) terceirizadas para empresas privadas que operam escolas públicas; ou 3) uma combinação entre terceirização e vouchers (Freitas, 2018, p. 34).

E o autor supracitado é enfático quanto diz que os objetivos finais desse processo e os meios de destruição das escolas públicas que são postos em marcha. É fundamental para que se possa organizar a resistência. A sistemática da aplicabilidade dos sistemas que visam a privatização são subsidiadas por órgãos financeiros como BIRD e Banco Mundial e pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e no Brasil além das empresas Ayrton Senna, Roberto Marinho, Gerdau, outras se articulam juntamente com o Congresso Nacional. Em que se quer o estado apenas como Provedor de recursos público, não como Gestor.

O sistema de voucher, charter e terceirização tem intensificado a pressão fiscal. Freitas (2018) coloca que o sistema de aplicabilidade privatista tende a cortar serviços essenciais, como aconselhamento, bibliotecas e educação especial, e aumentar o tamanho das turmas nas escolas das comunidades. O aumento de turmas é rotina nas Escolas Públicas, salas de aula com 25 a 30 estudantes, dificultando e impondo uma rotina cansativa as professoras e professores.

O autor nos coloca que a proposta da reforma empresarial é conservadora e reacionária, conduzindo a uma sociedade individualista, com consequências de uma educação desigual, aprofundando a segregação no sistema educacional e ampliando a elitização, oportunidade para poucos (Freitas, 2018). Nesse modelo de educação são aplicados testes avaliativos de forma sequencial, citando exemplos de Escolas Americanas, Charter e voucher, em que são aplicados de forma sistemáticas estes textos padronizados avaliativos. Ocasionando estresses, preocupação apenas com as perguntas e respostas.



Porém, sem resultados entre as escolas, inclusive com as que permanecem públicas. “Não são válidos, portanto, os clamores dos defensores de escolas charters, advogando que elas seriam a saída para a melhoria da qualidade das escolas, numa tentativa de justificar a inserção da escola pública no mercado concorrencial” (FREITAS, 2018, p. 65). E o autor acrescenta: “Há resultados da aplicação destas políticas de privatização também no Chile que, como nos Estados Unidos, revelam resultados preocupantes, com efeitos colaterais indesejáveis que não podem ser negligenciados” (Freitas, 2018, p. 71).

As leis tramitadas no Congresso Nacional, entre elas a que fixam tetos para investimentos, impedindo inclusive a de contratar professores, mas não impede a contratação de empresas terceirizadas, lei de responsabilidade fiscal. Tudo isso acaba dificultando ou inexistindo a possibilidade de construção de novas escolas, ou melhor, direciona para o fechamento das mesmas ou na conversão de instituições de ensino terceirizadas.

A BNCC é centraliza em “habilidades e competências em disciplinas básicas (usualmente Português e Matemática). Coloca-se a Ênfase no “direito de aprender” e não no “direito de ser educado”, o qual é mais amplo. Por este viés “positivista”, tudo que não for referente ao básico (Português e Matemática, no máximo Ciências) e não puder ser medido em testes fica de fora e é desestimulado” (Freitas, 2018, p. 83). A mesma Base Comum Curricular aplicada nos Estados Unidos, centrada em linguagens e matemática, surge com um agravante no nosso país, com a obrigatoriedade do Inglês. No caso do Estado do Rio Grande do Sul, no Ensino Médio, isso se fez depois de pressão do magistério gaúcho, não sendo mais obrigatória.

### **Uma Reforma que não está dando certo**

Nos Estados Unidos, as possibilidades de se aplicar o modelo empresarial encontra muita dificuldade, pois lá o

público “ama suas escolas locais”, de acordo com Freitas (2018). O mesmo podemos dizer da escola em análise, cuja população tem uma forte ligação com as escolas e quando uma delas é fechada ocasiona uma grande frustração e tristeza na circunvizinhança, no caso as escolas no campo que foram desativadas.

Essas duas constatações de Loveless são as que têm sido ouvidas também aqui no Brasil, na implantação da BNCC. A de amar suas escolas locais, e os padrões impostos verticalizadamente encontra uma grande dualidade em serem implementados no dia a dia da escola.

Os planejadores se esquecem de que no interior de cada escola há uma “política local” que não se resume às críticas que simplistamente os reformadores empresariais formulam. Tais críticas afirmam que na escola há apenas uma oposição ao novo e apenas um favorecimento do corporativismo do magistério e dos sindicatos. Afirmam que na escola (especialmente se os estudantes vão mal) o magistério pensa somente em si e não nos estudantes. Com isso, perante a opinião pública, a reforma procura colocar-se como uma defensora da inovação e dos estudantes mais desfavorecidos, tenta aparecer como a única que se preocupa em fechar as diferenças de aprendizagem entre os mais pobres e os mais ricos (Freitas, 2018, p. 97).

A Reforma busca escolas padronizadas, sobretudo com testes nos mesmos moldes para todos. Algo que não funcionou nos Estados Unidos, a não ser para privatizar escolas. Na Nova Zelândia seguia este mesmo padrão, porém o governo que assumiu em 2018 acabou “[...] com os padrões nacionais do governo anterior e com as experiências da escolas charters.” (Freitas, 2018, p. 111). Reformas que fracassaram em outros países e o Brasil insiste em aplicar tal metodologia. Freitas (2018, p. 111) cita o estado de São Paulo que tem aplicado de forma exaustiva a política apor bônus, mas o próprio governo

do estado anunciou que “[...] não promoveu melhorias no desempenho dos alunos”.

A BNCC busca uma escola que gira em torno de testes, dia pós dia e mês após mês, colocando os indivíduos em “um cenário de competição entre eles” – algo como uma seleção natural na qual as noções de solidariedade e democracia perdem cada vez mais sentido prático. É o Darwinismo e empreendedorismo sendo aplicado de maneira escolar e/ou acadêmica sem considerar a classe de baixa renda os quais são a grande maioria, mais de 70% dos estudantes. O neoliberalismo econômico e o autoritarismo social buscam espaço em algo que é público, construído e edificado com recursos da população.

O neoliberalismo busca imprimir plataformas virtuais e precocidade de ensino as crianças, fazendo com ainda aos 04 anos em diante, saibam ler e escrever, deixando de lado o fator de brincar. Surgem problemas de “queima de fases”, e as consequências são inevitáveis, como crianças com pensamentos de adultos e com problemas de saúde físico e mental, uma vez que Educação Física e Artes, por exemplo, são deixadas para o segundo plano ou nem sequer mencionadas.

## É Possível Sonhar

Não parece ético que a educação seja colocada a serviço dos interesses de um setor da sociedade fortemente determinado a controlar os conteúdos, métodos e finalidades da educação, ou seja, o empresariado e suas fundações. Não é ético que continuemos a colocar na prática das redes públicas ideias que atingem milhões de jovens, se já temos o alerta de um conjunto de estudos significativo mostrando seus efeitos nefastos. Mesmo que a evidência disponível não seja declarada conclusiva, o nível de questionamento posto à reforma empresarial da educação recomenda que ela seja mantida fora das escolas e da política pública. Esta dupla interdição é uma questão ética – antes que científica (Freitas, 2018, p. 125).

O Autor supracitado demonstra que há todo um conjunto nefasto da reforma, ou dita reforma aos estudantes, ao magistério e a comunidade, especialmente de quem mais necessita e de quem sobreviver de seu trabalho, podendo incluir a classe média. A educação está a serviço do todo e não ao livre mercado, a empresas, a concorrência entre pares. E o texto nos demonstra que muitas escolas são fechadas de uma hora para a outra, acontecidos nos Estados Unidos e no Brasil não diferente, mesmo antes da BNCC. Um projeto arquitetado sob o manto do neoliberalismo, do capitalismo que visa o lucro, preparar mão de obra para este fim e não para a sociedade. A autor também é enfático em afirmar que a “escola pública, no presente momento histórico, é a única instituição educativa vocacionada a acolher a todos de forma democrática.” (Freitas, 2018, p. 128). Um trecho do livro do autor nos demonstra a real intenção da BNCC:

Bases nacionais comuns curriculares cumprem o papel de impedir uma discussão fundamental sobre quais são as finalidades da educação e sobre o que devemos entender por “boa educação”. Qualquer planejamento educacional tem que iniciar pelo questionamento do que uma determinada sociedade (não apenas um subgrupo dela, os empresários e seus intelectuais organizados em suas fundações) pensa que deva ser uma “boa educação” (Freitas, 2018, p. 128).

Afinal, quem gera a riqueza de uma nação, são os trabalhadores; riqueza no sentido material e intelectual. Os filhos precisam de escolas que abrangem o todo e não apenas ao que interessa a um grupo. “A escola deve ser o centro cultural de sua comunidade e não uma filial de um provedor privado sujeita a fechamento sumário” (Freitas, 2018, p. 132).

Fechamento de escolas advém desde a década de 1960, quando, então, o campo da política visava a agricultura moderna, a concentração de renda, a substituição do camponês por tecnologias e máquinas e conseqüentemente o êxodo rural.

Foi nos ano de 1990 que se deu o maior índice de escolas desativadas, porém este processo já vinha das décadas anteriores. É um processo que vem sendo construído a mando do grande capital e não contente e satisfeito com a concentração de terras, com o capital a seus mando, quer que a educação passe a então funcionar sob o sistema de empresa, a seu favor.

Dessa maneira, fica claro que a implementação da BNCC, como afirma Branco (2018), não tem como objetivo central a resolução de problemas da educação, e com o comprometimento na promoção da qualidade da mesma e do envolvimento com as questões sociais. Com a participação de diversos setores que não atendem ao campo educacional, pode-se perceber que ela está fortemente atrelada aos interesses de cunho político e demandas econômicas.

Diante de tais argumentos, a presente pesquisa analisou e discutiu, no próximo tópico, as diferentes percepções acerca da BNCC dos professores de Geografia de uma escola de Ensino Médio, situada na região central do estado do RS. O intento foi de ir mais afundo no debate em torno da BNCC, principalmente investigando a respeito de sua implementação em uma instituição de ensino público, de como ela está se dando na prática.

## **Resultados e discussão**

Através das entrevistas, a primeira pergunta feita para os professores de Geografia na instituição de ensino estudada foi: “A aplicabilidade da BNCC na escola ocorrerá (foi) a partir de qual data?” Desse modo, a Professora A comentou que a BNCC, desde o início das suas discussões, é aplicada na escola, mas não de uma maneira efetiva, justamente por causa da pandemia. Ela acredita que ocorreu dessa forma, uma vez que a mesma é nova na instituição.

Já a Professora B, que está a mais tempo na escola, ressalta que a BNCC é aplicada desde a inserção e discussão inicial da mesma no colégio. A escola buscou sempre atualizar o seu currículo e planos de estudo para atender as habilidades e competências estipuladas pela base. No entanto, a mesma profissional comenta que há na escola uma grande preocupação com a permanência do jovem no ensino médio e que o currículo está sendo revisto, possibilitando uma maior aproximação dos jovens com o mundo do trabalho e a carreira acadêmica. A SEDUC, em conjunto com a escola, está em processo de adaptação e implementação de uma grade curricular que contemple esta realidade (Professora B).

Assim, nota-se que a Professora B resgata a visão de que a BNCC auxilia, concomitantemente com a escola, a preparação do jovem e do adulto (no caso do ensino médio, como é da instituição que a presente pesquisa analisa) para o mercado do trabalho. Tais perspectivas, como se pode observar, vão ao encontro do que Freitas (2018) comentava a respeito do empreendedorismo na educação.

As palavras da Professora B, direta ou indiretamente, refletem no que Branco (2018, p. 59) já alertava: “[...] fica claro que a BNCC está em consonância com organismos internacionais que defendem a ideologia neoliberal, buscando a formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado [...]”

Nos planejamentos, a Professora A, no entanto, também comenta que é necessário colocar as habilidades, não necessariamente igual como está na BNCC, podendo acrescentar outras também, até mesmo porque os assuntos são na maioria dos itinerários e não seguem muito aquele padrão da BNCC. Então, ela explica que os docentes colocam as habilidades. Na burocracia, eles já estão cumprindo alguns requisitos. O problema é que com a pandemia do COVID-19, a docente não sabe se aquela habilidade foi mesmo efetivada no aluno.

A Professora A destaca que na Geografia tem várias habilidades, mas ela não sabe exatamente se foi conquistada. Ela exemplifica, dizendo que no primeiro ano do ensino médio tem uma habilidade de construção de mapas, sendo que não conseguiu desenvolvê-la em sua totalidade, devido ao tempo e ao acompanhamento que ocorreu no contexto da pandemia. Assim, percebe-se que a escola está se mobilizando para a inserção da BNCC, só que ela não está ocorrendo efetivamente, como mostra as narrativas dos docentes. Dessa maneira, percebe-se que Sacristán (S/D) estava certo ao comentar que o currículo real, aquele efetivado pelos professores, não corresponde ao que vem sendo imposto.

Outro ponto debatido com os educadores de Geografia foi a respeito da preparação do corpo docente para a inserção da BNCC. Dessa forma, a Professora A e B, juntamente com o Professor C, dizem que estão tendo conhecimento através de formações continuadas, reuniões pedagógicas e por área, onde fazem várias reflexões sobre o currículo em seus aspectos mais gerais.

No entanto, questiona-se: Somente essas formações e reuniões dão conta de suprir as necessidades enfrentadas pelos professores? Quem ofereceu tais formações? Essas foram algumas perguntas que surgiram somente depois da redação final do trabalho, o que é absolutamente normal, ou melhor, importantíssimo, quando se pensa que o campo de investigação/possibilidades de análise são múltiplas. Assim, pode-se dizer que as mesmas não foram feitas para os profissionais da área de estudo; no entanto, espera-se que futuras pesquisas se interessem por elas, desvendando as diferentes nuances da BNCC.

Em seguida, a presente pesquisa acreditou ser importante questionar: “Com a BNCC, houve reestruturação de disciplinas, em comparação à LDB 9394/96?” Assim, a Professora A ressalta que sim. De acordo com a docente, a Geografia tem um período no primeiro ano do ensino médio e

mais um no segundo ano. Pela LDB, pelo novo ensino médio, não tem mais Geografia no terceiro ano. Na BNCC, ela não sabe em específico a respeito da redução, mas comenta que, pela base, tem a redução da carga horária específica da disciplina.

Nas palavras da Professora A, *“A geografia perde aqui, mas ela deveria estar nos itinerários, se a escola valoriza os itinerários daquela área, porque a ideia, pelo o que eu entendi, muito bonito no papel, mas que na verdade não acontece na realidade, é que as escolas oferecessem todos os itinerários.”* Dessa maneira, a docente comenta que em uma escola pequena como é a deles, bem como do próprio município que ela faz-se presente também ser pequeno, não há possibilidade de fornecer todos os itinerários formativos, estipulados pela proposta do Novo Ensino Médio, o que é mais uma dificuldade para os profissionais da educação. Não há corpo docente que de conta de oferecer todos, dependendo, assim, de qual área a escola conseguirá desenvolver.

Por lei, a Professora A explica que, pelo o que ela verificou, cada escola deve oferecer no mínimo dois itinerários, ou seja, que são como duas temáticas principais que devem ser trabalhadas. Dentro destas duas temáticas, surgem as disciplinas novas. Conforme a docente, começa com duas no primeiro ano, mais projeto de vida, três no segundo ano e no terceiro ano ela não sabe ao certo a quantidade de disciplinas. No terceiro ano do ensino médio só tem português e matemática e língua estrangeira, as outras todas devem estar dentro dos itinerários (Professora A).

Além disso, tem-se que *“Aumenta duas no primeiro ano na parte da manhã e duas na de tarde, isto é, significa que são quatro disciplinas novas, mais projeto de vida. No segundo ano é três: três da tarde, três da manhã, mais o projeto de vida”* (Professora A). No ano de 2022, pelo o que a Professora A ouviu falar, todas as escolas deverão adotar este sistema, incluindo as privadas.



Nesse sentido, é muito provável, também, que as escolas privadas irão conseguir oferecer todos itinerários, ao contrário das públicas, uma vez que tem mais rendimento financeiro para estas instituições, como enfatiza a Professora A. Um dos problemas, segundo a mesma professora, é que quanto reestrutura algo na escola, altera toda a dinâmica, como é o caso do seminário integrado, que já não tem mais. Não há uma continuidade. Hoje tem disciplinas como multiculturalismo, ética e cidadania. *“Antes a gente tinha geografia, história, sociologia, filosofia... é que estudavam estes temas, hoje é as disciplinas que estão dentro destas outras.”* (Professora A).

Outro ponto relevante para discussão desta pesquisa diz respeito ao notório saber e a sua relação com a BNCC. De acordo com o MEC (2021), foi elaborado o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais (RESABER). Tal programa foi instituído pela Portaria de 19 de janeiro de 2021, com o objetivo de simplificar e, nos termos utilizados pela portaria, de desburocratizar a certificação profissional por instituições públicas e privadas, com a garantia de confiabilidade e transparência nos processos que serão ofertados de maneira gratuita para o trabalhador.

Desse modo, ao ser indagada sobre o assunto, a Professora A revela que, por enquanto, para a escola, ainda não foi passada nada ainda sobre essa perspectiva. O que é transmitido a eles, no caso do novo ensino médio, trata-se dos professores que fazem parte e lecionam nas disciplinas, são docentes das áreas que estavam faltando, por exemplo: o ano passado estava faltando professor de Geografia, como sobram horas para esse ano para os itinerários e era da área de ciências humanas, já que na escola esta área e linguagens, acabaram ficando com ela.

No entanto, a Professora A ressaltam que eles não contrataram ninguém que não tivesse o saber com a qualificação. Ela diz: *“Por enquanto, sobre isso, é claro a gente houve falar que tá sendo bastante discutido e divulgado, mas*

*aqui na escola, por enquanto, ocupa o corpo docente que está, só contratam no caso se falta.” Se, por exemplo, aquelas disciplinas que são das linguagens tiverem professores que quiserem complementar suas cargas horárias com os itinerários da mesma área, podem. Assim sendo, sobre o notório saber e a sua relação com a escola, a Professora A comenta: “Ouvimos falar, eu sei que existe a questão do notório saber, mas aqui na escola não ouvi ninguém comentar sobre isso e pelo o que eu notei, como eu sou contratada, todas as contratações foram feitas a partir da formação do professor.” (Professora A).*

Adiante, a presente pesquisa indagou: “De que maneira a BNCC interfere (ou não) na autonomia dos docentes?” Desse modo, a Professora A acredita que a autonomia dos docentes seja atingida a partir das padronizações da própria base. No entanto, ela pensa que não há a perda da autonomia do professor na escola pública. Comenta que o professor vai ter que estar mais atrelado em pesquisar. No caso, a BNCC, segundo a professora, é muito atrelada apenas ao currículo e muitas vezes o município e até mesmo um critério estadual querem seguir ela à risca e não sair dos padrões dela, mas na própria base fala que os professores tem que ter uma valorização do local, que cada realidade é uma realidade.

Por isso, a docente entrevistada acredita que a autonomia, em si, do professor não se perde. O professor, na sua visão, vai ter que buscar novas formas de conseguir que essas habilidades, essas competências sejam efetivamente alcançadas no aluno. Isso reestrutura, modifica toda a dinâmica, por mais que o professor ainda tenha um pouco de autonomia na questão da forma como se trabalha, isso tratando-se do ensino público, na autonomia dentro da sala de aula. Ela defende que, para o professor, a BNCC interfere nas formas de lecionar, mas ela ainda acredita que ele pode buscar fora e ser autônomo dentro da base. Entretanto, a mesma professora ressalta que esse é o ponto de vista dela, mas também afirma que não se pode negar que a BNCC meche

com toda a estrutura, de como construir as aulas de Geografia (Professora A).

Com isso, a Professora A comenta da dificuldade que é do docente precisar procurar vários outros assuntos, para poder atender as demandas de conteúdo, estudar muito mais. Princípios democráticos, por exemplo, é um assunto que durante a formação do professor não foram visto, ou senão muito pouco, e que faz os professores estudarem muito mais. (Professora A). Segundo a mesma docente, *“A BNCC não é nada fácil de ser adaptada.”* Desse modo, a educadora mostra que, devido a demanda das novas disciplinas, os professores precisam buscar ainda mais material para prepararem suas aulas, o que acaba tornando-se algo bastante complicado, devido as tarefas cotidianas da escola que bem se sabe.

Outro aspecto importante apontado pela Professora A é de que dependendo dos itinerários que são escolhidos para a escola, valoriza uma área e determina outra em detrimento de outra. No entanto, ela também comenta que mesmo dentro da própria área, tem professores que não lecionam nos respectivos itinerários, mesmo que eles tenham a formação, porque não concordam com a dinâmica.

Adiante, outro fato comentando foi que há muito tempo, nos cursos de formação de professores é debatida a questão da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e da multidisciplinaridade. É necessário que os docentes do século XXI estejam ligados nas questões globais. Não é possível mais o professor pensar a educação norteadada apenas no seu componente, cabendo a ele desbravar diferentes conceitos e componentes, de acordo com a Professora B.

Dessa forma, a presente pesquisa concorda de que os professores estão em uma constante evolução e precisam buscá-la sempre, é algo contínuo e construtivo. Entretanto, pensa-se que um professor formado em uma disciplina e lecionando em outra, por mais que seja da mesma área, torna a educação precária, uma vez que como a Professora A

comenta, a aula que a docente de Geografia trabalhará jamais vai ser a mesma da de história. A formação é muito distinta. Por mais que falem sobre o mesmo tema, as perspectivas de análise dos assuntos são muito diferentes. Uma coisa é abordar um fato ou fenômeno a partir do raciocínio geográfico, outra é de uma maneira histórica.

Como Dourado e Siqueira (2019) enfatizam, entorno da BNCC, existe um discurso muito grande do governo e dos setores empresariais no diz respeito à mudança. Os professores, o conhecimento, a escola, o currículo, os alunos, nessa visão, precisam mudar. Entretanto, segundo os autores, há um discurso de responsabilidade de maneira individual, principalmente com os professores, sendo os desencadeadores do sucesso ou do fracasso escolar.

A Professora A comenta que a discussão, por enquanto, é mais do novo ensino médio do que da BNCC. Segundo ela, outro ponto é de que a nova dinâmica das disciplinas dão, entre aspas, autonomia para o aluno. No entanto, essa oportunidade de que o aluno possa escolher, só ocorre numa escola que tem a possibilidade de ofertar todos os itinerários. No município onde a escola em estudo está inserida isso não é possível. No mínimo duas áreas temáticas precisam ser ofertadas e dentro dessas áreas aí sim o aluno escolhe. Mas ela ressalta que tem outro problema: O aluno escolhe se ele não depende de transporte, porque se depender, só pode estudar de manhã, tendo que frequentar as disciplinas que são desse turno. *“Então, aquela autonomia que está muito bonita no papel do novo ensino médio, acaba que na prática não funciona, isso é realidade, não adianta a gente dizer que ela existe.”* (Professora A).

Por conta própria, garantindo o seu transporte, compreende-se que o aluno até tem como frequentar as demais disciplinas, tem autonomia. Mas a professora conta que não sabe de nenhum caso de aluno que tenha optado por tal dinâmica. Desse modo, aqui são apontados alguns problemas

do novo ensino médio, mas que, como a docente comenta, recaem, de certa forma, na implementação da BNCC. A Professora A aponta: *“A crítica é de todo o sistema. A crítica também é dos alunos, por não poderem escolher. A muita ressalva dos alunos. Até você explicar que não é bem assim, que não há autonomia, de fato, é complicado.”*

O Professor C também ressalta que as novas disciplinas, na percepção dele, são relativamente importantes. Porém, de difícil aplicação se não houver mais tempo de planejamento para o professor da educação básica. *“O mais preocupante é não ter horas de planejamento para a devida preparação de aulas, ainda mais de disciplinas inéditas ao docente.”* (Professor C). Além disso, salienta que tais mudanças interferem sim na escola e, por consequência, na dinâmica de autonomia dos docentes, pois engessa bastante os conteúdos a serem trabalhados.

Além do mais, destaca-se que a reivindicação maior dos professores é que não tem um reajuste salarial a muito tempo. Além de todos os problemas que deram com parcelamento, parcelamento de décimo de salários. Agora é que está ocorrendo uma regularidade do pagamento, não de ter um reajuste, como a Professora A comenta. O salário já está defasado a muito tempo. Com essas novas dinâmicas de ensino remoto e híbrido, conforme a mesma docente explica, efetivamente, o trabalho, em si, do professor, aumentou. Os docentes não estão vendo respaldo dos alunos, porque eles se acomodaram com a função da pandemia. Nada parece que satisfaz, sendo que há muita desmotivação por parte deles. Assim, percebe-se que o foco da pesquisa não foi discutir como está ocorrendo o ensino dos alunos nesse contexto pandêmico, mas surgiram estes pontos que também são muito importantes para se pensar, ainda mais com o retorno das aulas.

Dessa forma, percebe-se, na narrativa da Professora A, aspectos que encaixam-se, de certa maneira, com o que Freitas, Silva e Leite (2018) falavam a respeito da BNCC. Conforme os

autores, à medida que a base sustenta-se na concepção de que devem ser atingidas competências, com a ideia de que deve se chegar a algum lugar, surgem espaços/tempo em que todos devem estar. O sucesso, nesse caso, é compreendido a partir do momento em que o aluno atinge algo que se chama de qualidade. O discurso, por princípio, desconsidera as diferenças sociais, culturais, intelectuais, econômicas, políticas dentro do processo de escolarização. "Além disso, este viés de um discurso de excelência e homogeneidade atribui ao indivíduo a responsabilidade dos resultados" (Freitas; Silva; Leite, 2018, p. 861)

Por fim, é importante sempre lembrar do que Freire (1987) fala a respeito da educação: ela é um meio revolucionário. A educação, conforme aponta o autor, jamais deve ser algo técnico, mercadológico. Ela não pode ser limitada ao conformismo social. O autor, a tempo, salienta que o modelo educacional brasileiro não leva o aluno a pensar, refletir, problematizar o que é posto em sala de aula e as relações que ocorrem em sociedade, em seu sentido mais amplo. O modelo de escola que por muito tempo prevaleceu e ainda se faz muito presente é marcado pelo comprimento de conteúdos, regras, currículos que não atendem, de fato, a realidade das instituições de ensino e aprendizagem.

Existe um sistema educativo que não forma o sujeito para que ele questione o espaço geográfico que ele está inserido, que procure romper com os padrões, as estruturas econômicas, sociais, políticas instauradas. Há justamente um processo, por traz da educação, na visão de Freire (1987) que caracteriza-se pela desumanização, onde existem opressores e oprimidos. Um modelo de educação que faz as desigualdades sociais prevalecerem.

Freire (1987) trabalha os conceitos de emancipação, a perspectiva mais progressista, crítica da educação. Desse modo, analisando a BNCC na instituição de ensino em questão através do pensamento do autor, percebe-se que ela propõem uma

reforma que tem como fundamento a questão do mercado, de atender os interesses do capital, de desenvolver a Educação Bancária, como o autor já salientava. Além disso, ela não faz algo de suma importância, que é dar voz e ouvir a sociedade; simplesmente oprime-os, e mesmo que BNCC tenha ofertado momentos de fala para os docentes, ela não deu um tempo suficiente para isso, não fez todo movimento necessário de reflexão e discussão de sua aplicação e/ou desenvolvimento em sala de aula.

### **Considerações finais**

Em um primeiro momento, o currículo escolar pode ser visto como algo que precisa ser seguido pela comunidade escolar. No entanto, os movimentos sociais, por exemplo, nos mostram que precisamos nos questionar, nos organizar enquanto docentes a respeito de como ele atinge nas diferentes escalas de ensino e aprendizagem, que refletem em todo o sistema educacional.

O currículo acaba reproduzindo-se ao longo dos anos, décadas e até mesmo dos séculos. Desse modo, deve-se, em um segundo momento, olhar criticamente para a BNCC. Muitas vezes, tem-se uma visão ingênua sobre a mesma, visto que muitos elementos do currículo, sejam eles visíveis ou invisíveis, passam despercebidos. Existem regras, normatizações, elementos engessados, que muitas vezes não consideram as diferenças, uma rotina escolar que acaba dificultando que os docentes tenham momentos de reflexão com seus alunos e que desenvolvam seus sentidos críticos em relação às diferentes realidades escolares.

A BNCC é um mecanismo que acaba privilegiando conteúdos, comportamentos, perspectivas na escola e que interferem, direta e indiretamente, na sociedade e vice-versa. Enquanto docentes de Geografia, deve-se pensar em como as aulas, as atitudes tomadas, vão fazer que os alunos questionem

as estruturas nas quais estão inseridos, que se mobilizem em busca de um sistema de educação mais justo, significativo, que valorize cada ser humano, que amplie seus horizontes, suas díspares possibilidades de intervenção.

Também é preciso que o professor conheça as políticas públicas educacionais, a sua relação com as diretrizes curriculares, o que a BNCC propõem, quais foram as mudanças que houveram ao longo dos anos. Além disso, é de suma importância que a comunidade escolar conheça, envolva-se na promoção da mesma, o que não foi visto na escola pública, estadual e de Ensino Médio investida.

O docente precisa sensibilizar seus alunos. Os docentes de Geografia contam com muitas possibilidades de organizar suas aulas a partir de um referencial mais apropriado à realidade escolar. É preciso pensar em uma reorganização da prática pedagógica, uma vez que a BNCC é uma organização, uma seleção de conteúdos e que, por isso regula a prática do professor. Ela também é algo que pode orientar, modelar e ao mesmo tempo limitar algo muito importante em sala de aula, que é a autonomia do educador.

Como foi observado nas narrativas dos professores de Geografia da escola estudada, pode-se dizer que os princípios da BNCC estão atrelados muito mais ligada ao ideário, ao mercado de trabalho, uma educação como mera mercadoria. Além disso, ressalta-se que a Geografia não pode ser pensada separadamente. Na Geografia escolar, não se pode pensar nada separado. O diálogo com os colegas das diferentes disciplinas possibilita conhecer um pouco mais de cada área. A BNCC é um documento inacabado.

Além do mais, existe uma ambiguidade do próprio documento. A Base fala a respeito do diálogo, mas não realizá-lo.

Quanto mais pessoas participarem da construção da BNCC, mais ela poderá contribuir pra a construção de um ensino mais significativo, justo e de qualidade. É necessário que



seja dada voz para todos aqueles que dão vida a escola e que os docentes tenham seus espaços para planejarem juntos os rumos da educação, e não apenas serem meros executores.

## Referências

1. BRANCO, E. P. et al. Uma visão crítica sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a Reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**: Universidade Federal de Alagoas, v. 10, n. 21, maio/ago. 2018.
2. DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulamentação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019.
3. FREITAS, F. M.; SILVA, J. A.; LEITE, M. C. L. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 857-870, set./dez. 2018.
4. FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, ed. 17, 1987.
5. FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo. Expressão Popular, 2018.
6. GIROTTO, E. D. Dos PCNs a BNCC: o Ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**: Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.
7. LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio. 2019.
8. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>> Acesso em: 22 de nov. de 2021.

9. PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAE**, v. 35, n. 1, p. 035-056, jan./abr. 2019.
10. SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Curriculo%20-%20Cap%201.pdf>> Acesso em: 22 de nov. de 2021.

## REFLEXÕES SOBRE PROJETO DE VIDA NA PERSPECTIVA DOCENTE

Naomi André Cambará Barbosa<sup>15</sup>

Isabela Silveira Mello<sup>16</sup>

Ane Carine Meurer<sup>17</sup>

### Introdução

O artigo vincula-se às discussões apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio (BNCC), especialmente sobre a disciplina Projeto de Vida. O objetivo do texto é problematizar a base legal do projeto de vida e apresentar a proposta do projeto de vida na Casa Familiar Rural como contraponto para a discussão apresentada pela BNCC. A metodologia articula-se a revisão da legislação e entrevista com pesquisadora que realizou trabalho com estudantes na Casa Familiar Rural.

A formação docente passa por múltiplas questões a respeito do ser professor e com certeza, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma das questões que vem sendo cobrada pela legislação como direito dos estudantes da

---

<sup>15</sup>Aluna do curso de Geografia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

E-mail: nan.barbosa01@gmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3118074451766807>.

OrCID: <https://orcid.org/0000-0001-6683-2422>

<sup>16</sup>Aluna de doutorado do Programa de Pós Graduação em Geografia da UFSM.

E-mail: isaasmello@hotmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9784504979478092>.

OrCID: <https://orcid.org/0000-0003-3673-8325>

<sup>17</sup>Docente do Programa de Pós Graduação em Geografia da UFSM.

E-mail: anemeurer@gmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6724702305350914>.

OrCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-1963>

Educação Básica brasileira. A BNCC ou Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que irá direcionar os currículos das escolas, sejam elas públicas ou particulares em todo o nosso país. No documento apresenta-se habilidades e competências que objetivam o aprendizado do aluno. Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2018):

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio de 2018 visa a construção de um currículo baseado na educação integral e com o desenvolvimento pleno do estudante. Entre as dez competências listadas no documento encontra-se o projeto de vida como um dos elementos para construção da formação integral. A BNCC como documento norteador dos currículos escolares busca, por meio dessa competência, reiterar o foco no estudante, no protagonismo discente e no seu projeto de vida.

Entretanto, há uma discussão muito enfática acerca da efetividade da BNCC no sentido de conseguir contemplar todas as necessidades dos alunos no Brasil. Com todas as particularidades das escolas, com a subjetividade de cada aluno, é possível que esse currículo abarque realmente todas as diversidades sociais e culturais, diferenças econômicas, entre outras questões? As necessidades dos alunos não são homogêneas, muito menos se limitam a uma única diretriz ou mesmo a habilidades e competências que tenham como pressuposto um outro contexto social, cultural, econômico etc.

A significação de cada disciplina escolar no currículo é algo que está atrelado a própria noção política, ideológica, formadora do que é uma disciplina escolar, portanto, articula-se a um projeto de formação (individual/coletivo) de pessoas que queremos educar em uma sociedade ou se relaciona ao propósito de sociedade que queremos construir e para isso precisamos educar pessoas. Pensando através dessas perspectivas, nos surgem questionamentos acerca do desenvolvimento dessas disciplinas e como elas são aplicadas no espaço escolar. Essa organização então, é feita através de competências e habilidades que os alunos devem desenvolver através dos anos de escolarização.

Há uma questão que torna-se forte dentro dessa discussão acerca da Base Nacional Comum Curricular que é a organização curricular e como ela poderá ser feita, ademais explorar as mudanças que ocorrem nas identificações docentes. Durante o ano de 2017, houve então uma proposta de reforma curricular e reorganização para o Ensino Médio, onde o Governo Federal implementou a Lei nº 13.415/2017. A BNCC então se altera de forma que oferta novas disciplinas, reduz a carga horária de disciplinas fundamentais, deixando então, obrigatórias somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Uma das justificativas apresentadas pelo Ministério da Educação para implementar a reforma do Ensino Médio foi a de que era necessário que houvesse a aproximação da escola com a realidade do aluno, garantindo então uma suposta educação de qualidade e atendendo as suas complexidades.

Uma das propostas que mais ganhou notoriedade após a reforma do ensino médio foi a disciplina de Projeto de vida. Ela fundamenta-se em uma concepção de que o aluno possui autonomia para escolher o que quer ou não cursar no ensino médio. A disciplina de projeto de vida vem para estimular e incentivar que o aluno possua autonomia no que se diz respeito a formar um plano para o futuro. Entretanto, há uma questão que é muito significativa acerca de como o projeto

de vida funcionaria na prática, porque não há uma definição universal acerca da disciplina, ou seja, não existe um único conceito de aplicabilidade acerca do que efetivamente é um projeto de vida enquanto disciplina. O projeto de vida apesar de ter uma proposta interessante e propor-se a trazer essa autonomia, proporciona uma reflexão acerca de suas perspectivas de futuro. O conceito de projeto de vida não é algo que é discutido de forma humanitária, mas sim, de maneiras isoladas por pessoas que não conseguem contemplar as necessidades dos alunos de modo satisfatório.

Pereira (2019), afirma que recentemente, com a ampliação do ensino integral público e as reformas no sistema educacional, novas políticas públicas de educação e trabalho estão sendo implementadas, trazendo consigo a ênfase no aluno e na construção de seu projeto de vida. Por exemplo, no Estado de São Paulo, a partir de 2020, com base no modelo de ensino existente nas escolas do Programa Ensino Integral (PEI), a disciplina Projeto de Vida estará presente em todas as escolas públicas estaduais de Ensino Médio.

## **Projeto de Vida na LDB**

A BNCC (Brasil, 2017) define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Estas aprendizagens asseguram ao estudante o desenvolvimento de dez competências gerais. Em uma delas, há menção ao mundo do trabalho, escolha e projeto de vida:

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 (Brasil, 2017c, p. 9).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), atualizadas através da Resolução no 3 de Novembro de 2018 (BRASIL, 2018), estabelecem como princípio do Ensino Médio, dentre outros, o “projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (artigo 5º, Brasil, 2018). Nesse sentido, um adolescente deverá refletir sobre o que deseja fazer, como pretende viver, com o que gostaria de trabalhar de forma crítica e comprometida com o exercício da cidadania. Perguntamos: qual seria a condição dos estudantes de aproximadamente 15 a 18 anos têm de fazerem essa leitura sobre si e o contexto em que estão inseridos? Será que com a experiência de vida que possuem, já consegue dar conta de fazer essa reflexão? Não estamos menosprezando os adolescentes em suas capacidades, mas entendemos que o contexto cultural, social, econômico muitas vezes não favorece que tal reflexão crítica aconteça.

Segundo Silva e Oliveira (2021), nas últimas décadas, o contexto econômico vem situando a democracia a partir de orientações econômicas. Isso vem acarretando mudança nas relações Estado/capital e individualização/responsabilidade. Nesse percurso, o cidadão é convocado a construir seu futuro, de forma individual.

Como consequência disso, há uma mudança nos sentidos das políticas curriculares para o ensino médio, incorporando termos como protagonismo juvenil, direitos de aprendizagem, competências e flexibilização curricular, com o objetivo de atender questões do mundo do trabalho atual (Silva; Oliveira, 2021).

Desta forma, a BNCC aparece com esta nova diretriz (re)organizacional que segundo o MEC possui as orientações necessárias para que ocorra esse aprendizado. O documento então, traria os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e

jovens em cada etapa da educação básica. Desta forma, buscando promover a elevação da qualidade de ensino com a padronização dessas diretrizes. Dentre as tantas modificações feitas na Base Nacional Comum Curricular realizadas a partir de uma perspectiva neoliberal, construída através de uma visão rasa da realidade das escolas brasileiras, faz com que haja uma distorção das reais necessidades desses discentes. Para Antunes (2019, p. 8),

A Educação, nesse contexto neoliberal, tem sido alvo de modificações para atender aos interesses do mercado, introjetando elementos advindos das empresas, como a inserção da qualidade total e do modelo gerencial. [...] Pode-se afirmar que esse modelo promoveu uma subordinação ainda maior da política social à política econômica.

Além disso, há outras menções ao projeto de vida ao longo do texto, destacando-se a consideração do projeto de vida na proposta pedagógica das unidades escolares:

o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades (art. 27, XXIII, Brasil, 2018).

Em relação à disciplina Projeto de Vida, Pereira e Ribeiro (2019) e Pereira (2019) afirmam que, em termos teóricos e metodológicos, é possível entender a disciplina como ação de Orientação Profissional e como uma política pública da área. Primeiro, por visar à construção de um projeto de vida, principalmente, focado no projeto de vida de trabalho e, em segundo, por apresentar semelhanças com alguns dos tradicionais modelos de Orientação Profissional. De forma complementar, em termos ideológicos, a disciplina Projeto de Vida “carrega o discurso neoliberal do esforço individual e da



alta qualificação como únicos caminhos para o sucesso na vida de trabalho, apesar de narrativas singulares de professores e alunos problematizarem esta visão” (Pereira; Ribeiro, 2019, p. 204).

Esse modelo legitima-se ideologicamente por meio de uma teoria político-econômica que afirma o livre mercado como garantidor da liberdade individual de empreender e que confere ao Estado o papel mínimo de preservar a ordem institucional necessária. A crescente desigualdade se justificaria como meio de estimular o risco dos empreendedores e a inovação, elementos centrais da competitividade e do crescimento econômico. citação literal organizar (Andrade, 2019).

Essas mudanças já ocorrem e estão ocorrendo no dia a dia escolar, cabe às escolas a elaboração de programas e intervenções para auxiliar os alunos na escolha pelos itinerários e na construção de seu projeto de vida.

## **Metodologia**

Para que fosse possível realizar uma discussão ampla acerca do tema, além da pesquisa teórica, foi realizado um questionário semi estruturado com uma professora doutora que pesquisou em sua tese de doutorado a questão do Projeto de Vida com os alunos em uma Casa Familiar Rural no Estado do Rio Grande do Sul. No primeiro momento foi realizada uma conversa informal com a mesma e posteriormente foi enviado um formulário via Google Forms que continham as seguintes perguntas:

1. Quando você teve contato com a temática projeto de vida?
2. Existe uma formação docente que habilite o professor a trabalhar com projeto de vida?
3. Como você descreveria a disciplina de projeto de vida na Casa Familiar Rural?
4. Você acha que o projeto de vida é efetivo nas CFRs?

As perguntas vieram como forma de abordar algumas questões que são de fundamental importância para compreendermos sobre como o professor interpreta o Projeto de vida em seu cotidiano enquanto docente. O projeto de vida deve ser pensado como um projeto integral, ou seja, que possui contextos que se expandem para além do universo escolar, proporcionando que haja uma aprendizagem ativa por parte dos alunos (Moran, 2019).

O Projeto de Vida é também uma forma de dar-se a conhecer para si e para os outros por meio dos anseios, planos de vida e da ampliação de possibilidades que articulam realizações, tais como possuir uma profissão, um trabalho, casar, ter filhos, ter acesso aos bens de consumo (casa, carro, apartamento etc.).

O Projeto de Vida como objeto de representação social evidencia que ele é construído no senso comum a partir das relações sociais e é perpassado por um contexto histórico de valores e regras que articulam processos psicossociais. Esses processos mobilizam construções de representações sociais que definem o grupo, no caso o dos adolescentes, sobre a forma de pensar, sentir e agir em relação ao Projeto de Vida.

## **Discussão**

As respostas da professora em questão demonstram uma realidade das escolas rurais, especificamente as Casas Familiares Rurais, que diferem das realidades das escolas urbanas, não possuindo relação entre elas, além de terem contextos sociais e físicos diferentes. Na primeira pergunta acerca do contato com o projeto de vida, a professora respondeu que teve contato através das CRFS, as Casas Familiares Rurais, onde o projeto de vida não é uma disciplina,

mas sim um instrumento chave da Pedagogia da Alternância<sup>18</sup>. Uma das justificativas dessas escolas nas regiões rurais é devido à falta de protagonismo desses alunos em escolas de região urbana, onde sua ancestralidade e cultura (dificilmente são levados em consideração) não podem ser aplicados devidamente. A professora prossegue falando sobre como existiu uma formação docente para que o Projeto de Vida fosse instaurado levando em consideração as especificidades de cada família rural.

Os desafios da vida de um aluno que vive na região rural irão ser completamente diferentes das vivências em um contexto urbano e para isso, torna-se primordial que haja uma formação docente voltada para o aprendizado desses alunos a fim de contemplar todas as questões que se evidenciam nesses espaços. Acrescenta-se que esses espaços possuem múltiplos simbolismos para aqueles sujeitos, entre eles a sua propriedade rural.

Para Zimmermann (2019), as Casas Familiares Rurais têm se proposto a uma formação com a intencionalidade de promover um vínculo efetivo entre trabalho e educação, em Tempo Escola (TE) e as demandas em Tempo Comunidade (TC), a partir da concepção do trabalho como a produção da própria vida, com vistas à valorização da história, da cultura, dos saberes e a emancipação dos jovens e das famílias que vivem no campo. Fundamentadas na Pedagogia da Alternância, articulam tempos e espaços em que os alternantes complementam aprendizagens, conciliando a formação prática com a formação teórico científica, em prol de uma vida social associativa e comunitária.

A professora admite que o projeto de vida é efetivo nas casas familiares rurais, pois proporciona que os alunos não se

---

<sup>18</sup>A pedagogia da alternância é um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar.

desvinculem de suas origens, assim como criem estratégias que tenham um sentido primordial para os si e sua família. Assim, o projeto de vida poderá articular-se a um espaço tempo específico, a um território, portanto com questões políticas, econômicas, sociais e culturais.

Corroborando com a fala anterior, De Oliveira (2019), trás que a Pedagogia da Alternância tem exercido um papel de destaque na vida escolar dos jovens, a partir das possibilidades de desenvolvimento da formação integral dos estudantes que passam e passaram por essa pedagogia. Desde a gênese da PA, o jovem vem unificando a sua formação profissional com a sua formação humana, sem se desvincular com o trabalho da família, alternando por meio da dinâmica da Pedagogia da Alternância: estudo-vivência-trabalho e trabalho-vivência-estudo. Desta forma compreendemos que esta pedagogia proporciona uma formação contínua, pois o estudante constrói conhecimentos tanto na escola, quanto na comunidade relacionando a teoria com a prática, refletindo, experimentando e construindo novos conhecimentos.

## Conclusão

Quando pensamos em projeto de vida nas escolas urbanas, precisamos pensar que referência temos para essa comunidade. No caso das Casas Familiares Rurais a referência é a terra. Nos contextos urbanos o projeto de vida poderia ser atrelado a quê? Poderia articular-se a uma empresa, mas se assim o fosse estaríamos relacionando-o a um trabalho técnico? Enfim, muitas são as perguntas sem resposta.

O projeto de vida não poderia ser pensado unicamente a partir da perspectiva escolar, precisaria de uma articulação dos participantes e dos contextos específicos de suas vidas. As questões relacionadas a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, estão sendo influenciadas pelas políticas neoliberais. Essas políticas propõem, que é necessário apenas a Língua

Portuguesa e a Matemática para se ter um indivíduo preparado para o mercado de trabalho, pois de acordo com o mercado é necessário saber ler, escrever e calcular, e por meio disso desfavorece as outras disciplinas como Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia. E “desse modo, a BNCC se apresenta como aliada na efetivação de propostas e dinâmicas curriculares que contribuem para a padronização e reducionismo curricular, com forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática” (Dourado; Oliveira, 2018, p.44).

Segundo Rodrigues (2008), é essencial tornar a escola um lugar onde o aluno se desenvolva plenamente e assim, obtenha sucesso, ponto essencial para o processo de construção do projeto de vida. Investir no processo de construção do projeto de vida de jovens, diante do cenário atual e analisar a relevância desse processo para desenvolvimento pessoal e social dos jovens é um grande desafio para a instituição escolar.

A criticidade e o interesse científico, devem ser estimulados pelos/as professores/as, para que os/as estudantes se tornem seres críticos, e o que vemos na BNCC é justamente o contrário disso, nela há apenas competências e habilidades para formar seres robotizados inseridos no mercado de trabalho.

Portanto, faz-se necessária a discussão acerca do projeto de vida de maneira reflexiva, elencando suas perspectivas e problemáticas. Por ser um programa ativo, que possui aberturas e flexibilidades, proporciona que haja várias formas de aplicabilidade do Projeto de Vida. A orientação acerca da própria existência do aluno é dada pelo professor, mas é necessário compreender que as transformações crescentes nas dimensões não podem ser abarcadas somente através da condução de um único sujeito.

O Projeto de vida é algo que deve ir além da escola, para além de somente condicionar aquele aluno a aprender tudo em um único espaço. As projeções de vida de um sujeito irão se alterando ao decorrer dos anos, desta forma não se

limitando somente à idade escolar. Contudo, uma das condições observadas, é justamente a flexibilidade da disciplina de projeto de vida, pois, se há uma interpretação acerca do que efetivamente seja uma construção de um projeto para a vida, como devemos aplicá-lo? Como podemos colocar de maneira satisfatória todas essas ideias do projeto de vida no cotidiano do aluno? A forma de visualização do mundo, não é dada somente através de uma perspectiva, ou seja, não é possível somente uma solução para um problema que se demonstra complexo, e os professores ainda não tem respostas suficientes das coordenadorias ou até mesmo do MEC. Sendo assim, o projeto de vida não poderia ser pensado unicamente a partir da perspectiva escolar e individual de cada estudante. Um projeto de vida sempre se articularam com a comunidade na qual a escola está localizada, com o projeto de sociedade que se está propondo construir.

Portanto, para tal, escola precisa criar espaços de diálogo e reflexões acerca do futuro desses jovens, diálogos que precisam ir de encontro às expectativas desses jovens, e criar espaços seguros para diferentes cenários de projetos de vida, não somente os comumente aceitos pela sociedade, pois sabe-se das condições diferentes de vida, família, costumes, entre outros desafios atuais da sociedade, e mais ainda da juventude.

Sendo assim, implantar o projeto de vida na escola é tarefa complexa que demanda planejamento, formação docente, infraestrutura, entre outros aspectos. É adentrar os sonhos, expectativas, ideais dos jovens. É fundamental que a instituição escolar, professores e os gestores busquem conhecer sobre a realidade dos estudantes de forma a interagir e colaborar na construção de seus projetos de vida. O desafio está posto (Santos, 2020).

## Referências

1. ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, v. 34, p. 211-239, 2019.
2. BARRETO, Pollyana Mergulhão; MODESTO, Victoria Oliveira; REZENDE, Karen Cristina. O (DES) AVANÇO NEOLIBERAL DA BNCC E A EDUCAÇÃO FÍSICA: Uma educação para o mercado de trabalho. **Revista Fluminense de Educação Física**, v. 1, n. 1, 2021.
3. BRASIL (2017). **Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)
4. BRASIL. (2017). **Ministério da Educação**. Mudanças focam no protagonismo dos jovens e investem em novas possibilidades de formação. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/42861-mudancas-focam-no-protagonismo-dos-jovense-investemem-novas-possibilidades-de-formacao>
5. BRASIL (2017). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Recuperado de [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez20\\_8\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez20_8_site.pdf) Brasil (2018). Resolução n. 3 de Novembro de 2018. Ministério da Educação.
6. DALERA DE CARLI, F. (2018). **Antes não, agora, sim!** Protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado de <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21293>

7. DE OLIVEIRA, Eric; BENEVENUTO, Mônica Aparecida Del Rio. A contribuição da Pedagogia da Alternância e do projeto profissional jovem nos projetos de vida de jovens egressos da EFA de Jaguaré/ES. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. e7245-e7245, 2019.
8. DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior**. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: Anpae, 2018. p. 41- 47. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.900>.
9. SANTOS, Kaliana Silva; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. Ensino médio e projeto de vida: possibilidades e desafios. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 2, n. 1, p. 19-34, 2020.
10. SILVA, R. R. D.; OLIVEIRA, L. M. V. de. Políticas curriculares, ensino médio e os paradoxos da democracia: traços conceituais para a composição de um diagnóstico crítico. **Rev. Bras. Polit. Adm Educ**, v. 37, n. 2, p. 1092-1111, mai/ago. 2021. Disponível em: <https://DOI10.21573/vol37n22021.107427>.
11. PEREIRA, O. C. N. (2019). **A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da Orientação Profissional (Dissertação de Mestrado)**. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
12. ZIMMERMANN, Angelita; MEURER, Ane Carine. Educação do campo: o egresso da pedagogia da alternância no noroeste do RS/Field Education: the egress from the Pedagogy of Alternation in the Northwest of RS. **Revista NERA**, n. 48, p. 154-173, 2019.



## UM BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, NEOLIBERALISMO E A BASE COMUM CURRICULAR

Rodson Oldani Casanova<sup>19</sup>

Kauã Arruda Wioppiold<sup>20</sup>

Ane Carine Meurer<sup>21</sup>

### Introdução

A Educação do Campo tem se tornado cada vez mais relevante no contexto educacional brasileiro, pois é uma modalidade de ensino voltada para as realidades específicas das comunidades rurais. Ela busca valorizar a cultura local, as tradições e o conhecimento empírico dos camponeses, pretendendo promover uma educação contextualizada e significativa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, é um documento que estabelece as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Assim, objetivamos através de uma pesquisa bibliográfica, compreender se a Base Nacional Comum Curricular leva em consideração as especificidades das populações camponesas.

---

<sup>19</sup>Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Licenciado em Ciências Sociais pela UFSM; Graduando em Educação do Campo pela UFSM; Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia pela UFSM.

E-mail: rodcasanova90@gmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9116140028435842>

<sup>20</sup>Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia pela UFSM.

E-mail: kauan1003@gmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6675434646387759>

OrCID: <https://orcid.org/0000-0003-2331-5382>

<sup>21</sup>Docente do Programa de Pós Graduação em Geografia da UFSM.

E-mail: anemeurer@gmail.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6724702305350914>.

OrCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-1963>

Com sua mais recente promulgação, é necessário analisar como essa política educacional influencia o ensino nas áreas rurais, visto que sua construção se deu de forma arbitrária, sem passar pelas formulações das representações legítimas da categoria, tendo protagonismo e sentido ideológico os institutos privados de educação, as fundações e ONGs que buscam promover o caráter empresarial na educação pública gerida pelo Estado. Outros fatores se explicitam na falta de diálogo com a temática do campo no texto da BNCC, como as competências gerais que padronizam o receptor independente da sua localização geográfica.

Essa abordagem não leva em consideração as especificidades e necessidades dos estudantes do campo, onde o currículo encontra-se descompassado da dinâmica plural da sociabilidade rural, inviabilizando uma educação de qualidade como é de direito fundamental de todos os brasileiros, correndo o risco da escola ser apenas uma etapa de certificação geracional, invalidando os fundamentos e a intencionalidade da práxis educativa, como defende Freire (2007): “[...] para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se” (Freire, 2007, p. 19).

Diante deste cenário, buscaremos analisar e descrever o panorama atual que se encontra a Educação do Campo, diante dos reveses sofridos com a perspectiva neoliberal da BNCC e aprofundada com o Novo Ensino Médio, como um processo de sucessivas ocupações dos espaços formulativos, consultivos e deliberativos das instâncias educacionais, onde os fóruns e conselhos se veem cada vez mais aparelhados pelas representações empresariais do capital na educação. Também discutiremos os reflexos que esse processo gera no terreno mais sensível da educação, que é a Educação do Campo, com milhares de escolas fechadas e com retrocessos na política de

fomento à alimentação escolar. São condicionantes da política estruturante visando a expansão capitalista do complexo agroindustrial financeiro, pois o neoliberalismo no campo também atua sob as bases ideológicas, criminalizando os povos do campo e conseqüentemente as escolas rurais, visando a expulsão das famílias e comunidades que ainda insistem e resistem em produzir alimentos com dignidade.

### **Panorama da Educação do Campo nos últimos anos, sucateamento da educação e a BNCC**

O ano de 2016 foi marcado pela destituição da presidente Dilma Rousseff a partir de um processo de impeachment que obstruiu a continuidade de seu segundo mandato, onde os poderes legislativos operaram um acelerado desmonte dos direitos fundamentais contidos na Constituição Federal de 1988, retirando investimentos nos setores estratégicos para o desenvolvimento social, como saúde, direitos trabalhistas e educação, aprovando rapidamente a PEC/155, projeto de emenda que reduziu drasticamente o papel do Estado frente à sociedade. Seguindo a agenda neoliberal, esse processo acabou abrindo precedentes para a consolidação do capital privado especulativo na economia, na gestão da saúde e nas proposições das políticas educacionais estruturantes, culminando com a Lei 13.415/2017, que ditava a reforma do Novo Ensino Médio durante o mandato de Michel Temer, sob a operação do Ministro da Educação Mendonça Filho.

O governo de Jair Bolsonaro aprofundou ainda mais o processo iniciado em 2016, e a Educação do Campo sofreu retrocessos sem precedentes, com cortes bilionários na rede básica de educação, influenciando na precarização do trabalho docente, na continuidade estrutural e pedagógica, bem como uma potencialização da pobreza rural, onde uma das dimensões que asseguram o jovem no campo é o acesso à

educação e à alimentação escolar. Um dos retrocessos foi a paralisação do PRONERA<sup>22</sup>, impedindo o ensino para milhares de jovens e adultos do campo. Também dificultou a operacionalização das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de 2002, que busca reforçar o compromisso do Estado na Constituição Federal de 1988 quanto a promoção de uma educação que compreendesse as singularidades contidas no meio rural, espaço onde se exerce e se materializa a educação do campo, tomada e apreendida como um direito social. Para Caldart (2002, p. 8), a Educação do Campo é:

[...] a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e à uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

A retirada desenfreada de direitos básicos faz parte da criminalização das escolas do campo, que tem uma perspectiva emancipatória e que projeta dimensões que contribuem para o desenvolvimento rural sustentável, a autonomia nas unidades de produção familiar e um mosaico de sociabilidades que vão contra ao projeto urbanocêntrico e homogeneizante do Novo Ensino Médio.

Tal panorama dificulta a implementação dos relativos avanços contidos no texto do Plano Nacional de Educação (2014-2024) referentes ao planejamento educacional, onde exige dos entes federativos que contemplem em seus planos

---

<sup>22</sup>O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) visa promover a educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, bem como formar educadores para as escolas do campo no sentido de contribuir para a consolidação da educação do campo, em favor da erradicação do analfabetismo e garantia do direito à educação.

estratégias que “[...] considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (Brasil, 2014, *on-line*).

Ocasiona a partir deste panorama, o aumento da prática de fechamento das escolas rurais, que está relacionada a concepções políticas fundamentadas nos princípios neoliberais, que historicamente têm negado os direitos dos camponeses. De acordo com Oliveira et. al. (2023, p. 333), entre os anos de 1997 e 2018, mais de 80 mil escolas foram fechadas no campo. Um levantamento mais recente indica que, somente entre 2018 e 2021, foram fechadas 4.052 escolas do campo no Brasil. Esse recorte temporal evidencia a realidade atual enfrentada no campo brasileiro.

Vale ressaltar, que a região Nordeste é a mais afetada pelo fechamento de escolas rurais, representando mais de 70% do total de escolas fechadas no Brasil. Esse dado demonstra a concentração desse problema em uma região específica do país. (Oliveira, et al. 2023, p. 333). Já ao analisar os anos de 2002 e 2019, de acordo com Pereira e Castro (2021, p. 31), ocorreu o fechamento de 48,4% do total de escolas rurais, com uma média de 3 mil escolas fechadas anualmente. Em contrapartida, as escolas urbanas apresentaram um crescimento de 69% nesse mesmo período, passando de 106 mil para 180 mil escolas. Essa discrepância revela uma evolução desigual entre os estabelecimentos rurais e urbanos (Pereira; Castro, 2021).

A redução no número de escolas rurais poderia ser justificada pela diminuição da população rural. No entanto, constata-se que mais escolas foram fechadas do que a redução do contingente de alunos no campo, resultando em um déficit de vagas nas áreas rurais. Isso indica que os alunos residentes em áreas rurais estão buscando escolas urbanas para suprir suas necessidades educacionais. Nesse sentido, para Santos e Garcia (2020, p. 286), “os fatos e fenômenos abordados na

escola não podem ser considerados fora de um contexto histórico, social, político, cultural e econômico. O fechamento de escolas do campo está baseado em um projeto de sociedade e para a classe dominante”.

Desta forma, ocorre a migração de famílias do campo para a cidade, em busca de trabalho e educação, o que intensifica ainda mais o fechamento de escolas do campo e resulta na degradação das condições de vida dos sujeitos do campo, fortalecendo uma concepção neoliberal (Santos; Garcia, 2020, p. 276). Esse êxodo educacional prejudica o acesso à educação no campo e perpetua a exclusão dos camponeses (Oliveira, et al. 2023).

Ao analisar esse contexto, as políticas impostas pelo MEC dos anos de 2017 a 2021 – através da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, possuem em sua essência destruir projetos educativos que possuem origem em uma perspectiva da emancipação e da libertação das classes populares, projetos que contrapõem a educação tradicional e interesses políticos econômicos do sistema capitalista (Lima, 2021). Tal processo é fruto dos novos ordenamentos que a reestruturação produtiva, causa e reflexo das crises sistêmicas do capital, impõe à conjuntura educacional brasileira, visto que a educação, na escala hierárquica dos processos de trabalho, é a primeira base formativa para a formação da mão de obra que será vendida ao capital. Ao mesmo tempo que se metamorfoseia às relações organizativas entre trabalho simples e trabalho complexo, exige-se também que se reformule o sistema que produzirá as competências operativas para o mundo do trabalho. De acordo com Neves e Pronko (2008),

Na dupla condição de trabalho concreto e de trabalho abstrato, o trabalho simples e o trabalho complexo vão tendo suas características reconfiguradas, em boa parte, devido às mudanças na divisão técnica do trabalho e a decorrente hierarquização do trabalho coletivo, bem como das diferentes

Tal perspectiva entra em contradição com os fundamentos da educação crítica que visa a emancipação dos sujeitos, onde se tem um acúmulo de conquistas advindas das lutas construídas pelos atores coletivos que constroem a educação e, principalmente, os movimentos sociais que construíram e constroem a educação do campo, que buscam uma educação para além do capital (Mészáros, 2008), e de forma coletiva e dotada de uma intencionalidade recíproca na construção e resolução de tarefas do cotidiano, se educam através da mediação humana, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2004, p. 23). Tal protagonismo na construção da educação do campo por parte integral dos atores que vivem e dão vida ao espaço rural é imperativo quando se busca a construção democrática e libertadora, como defendia Paulo Freire. Para Rocha et al (2018),

[...] o pensamento de Freire, amplamente conhecido e reconhecido, enfoca um aspecto inexpugnável da educação do campo: o protagonismo da população do campo no processo educativo como condição da sua construção. Todos — docentes, discentes e comunidade — precisam estar envolvidos e articulados para pôr em andamento uma educação pensada em seus aspectos sociais, políticos e culturais, encarando sua própria realidade, não como dada, mas como elemento em constante construção e reconstrução (Rocha et al, 2018, p. 949-973).

A BNCC surge, no entanto, para dificultar ainda mais o processo de efetivação das estratégias previstas para a educação do campo, sucateando o ensino e colaborando para o fechamento de escolas no campo, visto que as habilidades, competências e objetos do conhecimento tendem à tecnificação do conhecimento na apreensão dos educandos, com a intenção

de produzir força de trabalho onde basta exercitar as competências técnicas e ser ideologicamente disciplinados (Frigotto, 2005). Portanto, a educação cada vez mais passa a ser educação profissional<sup>23</sup>.

Nesta perspectiva, inexistem “conhecimentos de áreas voltadas para a criticidade e libertação do cidadão como membro atuante da sociedade” (Silva; Loureiro, 2020, p. 8). Tal padronização curricular está distante das necessidades da classe trabalhadora pela apreensão dos conhecimentos construídos ao longo da história (Saviani, 2008), tornando opaco todo o mosaico diverso que compreende o rural quanto ao contexto de criação, produção e socialização dos modos de vida, aculturando e enfraquecendo a educação estruturalmente, e o que sobra, enfraquece curricularmente, limitando a capacidade criadora dos sujeitos do campo, como sugere Freire, (1981):

Subestimar a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem tentar “enchê-los” com o que aos técnicos, lhes parece certo, são expressões, em última análise, da ideologia dominante. Não queremos, contudo, com isto dizer que os camponeses devam permanecer no estado em que se encontram com relação a seu enfrentamento com o mundo natural e à sua posição em face da vida política do país. Queremos afirmar que eles não devem ser considerados como “vasilhas” vazias nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas, mas, pelo contrário, sujeitos, também, do processo de sua capacitação (Freire, 1981, p.26).

---

<sup>23</sup>A expressão “educação profissional” foi incluída no debate da LDB na conjuntura de 1995. Seu surgimento remonta ao debate da reforma da formação técnico-profissional patrocinada pelo governo FHC, tendo como pano de fundo as alterações contemporâneas do processo de trabalho que realçavam a polivalência do trabalhador como ponto central, requerendo uma formação de caráter mais geral e abrangente. (Neves; Pronko, 2008, p. 60).



Portanto, é necessário manter um olhar de criticidade sobre a perspectiva das competências contidas nas modernas formulações, pois sugere um diálogo e proposição relacionado à visão tecnicista e mercadológica, pois a ênfase está no treinamento de competências e habilidades, e não para a autonomia emancipatória do cidadão, que se dá na educação a partir da participação coletiva e democrática, fundamentos necessários para a materialização das bases orientadoras da educação do campo.

### **A BNCC e a expansão do Neoliberalismo no Campo**

Ao modo que a *base comum curricular* está inserida em um contexto de efetivação de políticas neoliberais, estas influenciam diretamente a legislação educacional e o sistema de ensino brasileiro, afetando a formação dos professores, o papel da escola e conseqüentemente a formação de aluno (Branco, 2017). Nesse sentido, a BNCC para Diógenes e Silva (2020, p. 364) “é uma política que vem fortalecer o Estado neoliberal pelo fato de que sua prioridade é a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, isto é, ela reduz a formação apenas a perspectiva técnica”. Assim, ocasiona em uma educação voltada para aumentar as exclusões e impactam, principalmente, os sujeitos que historicamente tiveram seus direitos negados pelas políticas de Estado.

Diante deste cenário, analisar o histórico de construção, formulação e lutas por uma Educação do Campo se torna fundamental em um momento de retrocessos das políticas educacionais, que não retrata as diversidades dos povos do campo, pois, de acordo com Caldart (2009) a Educação do Campo já surge como uma crítica a realidade da educação brasileira que ignora os sujeitos que trabalham e vivem no campo. Com isso:

Ane Carine Meurer; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (Caldart, 2002, p. 70).

Vale ressaltar que a Educação do Campo está ligada ao território, suas comunidades e suas identidades, Fernandes (2002, p.41) enfatiza que “a educação é uma das dimensões fundamentais para o desenvolvimento territorial”. Nesse sentido, desde o início, o Movimento por uma Educação do Campo reivindica a necessidade de um debate pedagógico que inserisse a diversidade das realidades do campo, suas relações sociais e suas complexidades (Caldart, 2002).

A Educação do Campo para Fernandes e Molina (2004, p.40) “procura romper com a alienação do território, construindo conhecimentos a partir da relação local - global – local”. Assim, “não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação” (Caldart, 2002, p. 74).

Nesse sentido, Santos e Garcia enfatizam que:

Historicamente governos, empresas e negócios pautados na ordem neoliberal tentam, a todo o momento, impor um conjunto de propostas, projetos, programas e medidas educacionais - e em diversos outros setores – que expropriam os trabalhadores das formas de reprodução de sua existência. Dessa forma, a luta pelo acesso à educação e a terra como forma de resistência camponesa à inserção e expansão do capitalismo e das políticas neoliberais no campo é necessária e justa (Santos; Garcia, 2020, p. 265).

As diretrizes da Educação do Campo, portanto, contribuem de acordo com Caldart como produtora de um conhecimento que resiste e constrói suas referências como formas de soluções de uma outra lógica de produção, ou seja, atua como contraponto ao modelo hegemônico neoliberal e sua expansão sobre o campo (Caldart, 2009, 38). Diante desta perspectiva, para (Sousa, 2017), a partir das contradições expostas no campo, os movimentos sociais e educadores populares vêm modificando as suas reivindicações, proporcionando reivindicações que disputem as concepções de educação, principalmente voltadas para uma proposição de mudanças estruturais no campo.

A BNCC apresenta contradições em relação à educação do campo, pois sua proposta é classista e mercadológica, priorizando avaliações externas e desconsiderando as especificidades presentes na educação do campo. Enquanto a educação do campo busca atender às necessidades educacionais dos povos trabalhadores do campo, a BNCC enfatiza a formação de força de trabalho e consumidores, visando a reprodução ampliada de capitais. Essas contradições dificultam a ação docente e a formação dos jovens da classe trabalhadora na escola, restringindo seu acesso ao conhecimento e limitando seu desenvolvimento intelectual (Verderio; Barros, 2017).

A BNCC, para Lima (2021), torna-se um obstáculo para a consolidação de políticas educacionais voltadas para a Educação do Campo, visto que há concentração no desenvolvimento de competências e habilidades ligadas aos interesses do capital, em detrimento de uma formação teórico-prática que favoreça a compreensão crítica da realidade. Nesta perspectiva, a escola se volta integralmente para o que, na metade do século XX, era atribuição apenas das escolas técnicas direcionadas a formar mão de obra absorvível às demandas do mercado de trabalho, como sugere Wanderley (2008):

Ane Carine Meurer; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)

A inclusão da preparação para o trabalho como objetivo da totalidade da educação escolar confere um sentido abrangente ao termo “educação profissional”. Com isso, preparação para o trabalho deixa de ser prerrogativa da rede tecnológica da educação escolar criada nos anos 40 do século XX e das iniciativas públicas ou privadas de formação técnico-profissional, e passa a se constituir em objetivo de todos os níveis e modalidades de ensino (Wanderley, 2008, p. 51).

Ou seja, o intento neoliberal com a educação tecnicista é suprimir o espaço escolar como lugar de construção do conhecimento e de exercício da criticidade, e substituir por uma universalização da técnica até que se torne estrutural e um ponto sem retorno aos paradigmas democráticos que até então construíam as escolas. Além disso, a BNCC propõe um currículo associado à reprodução de conhecimentos deslocados dos territórios e contextos dos educandos e educadores, ignorando a diversidade de saberes e práticas culturais construídas pelos camponeses.

A Base Comum Curricular, portanto, de acordo com Verderio e Barrios, opõe-se à Educação do Campo ao priorizar avaliações censitárias, reforçar algumas disciplinas em detrimento de outras e secundarizar ou até descartar as especificidades, a diversidade e o amplo acesso ao conhecimento, elementos fundamentais para a proposta da Educação do Campo. Além disso, a BNCC revela seu caráter classista e mercadológico ao considerar os vínculos de seus autores com entidades da classe dominante brasileira (Verderio; Barros, 2017), evidenciando a organicidade ideológica desses autores em compasso com os generosos fundos advindos das fundações pertencentes à bilionários que financiam ONGs e institutos que abrigam esses intelectuais.

Diante deste cenário, a educação passa a agir de acordo com um modelo de Estado voltado ao neoliberalismo, e assim:

Ane Carine Meurer; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)

O aluno passa a ser preparado para o mercado de trabalho competitivo e precarizado, priorizando uma educação técnica voltada às demandas do Estado e, conseqüentemente, do capitalismo. A atuação de instituições privada na educação pública faz parte do ajuste neoliberal para que seja reproduzido na escola pública os interesses da classe dominante, preparando mão de obra (barata) para atuar no setor privado e, assim, reproduzir as relações entre os donos dos meios de produção (empregador) e aquele que vende a sua força de trabalho (trabalhador), perpetuando a exploração de uma classe pela outra. Com isso, a educação vai perdendo seu caráter emancipador e reduzindo-se a treinar o sujeito para o mercado de trabalho (Diógenes; Silva, 2020, p. 364).

A educação, desta forma, é orientada de forma difusionista a uma concepção a qual as práticas sociais passam a se dar de forma alienada e reificada, dotada de ideologia e sentido prático-utilitário que servirá apenas aos interesses dos detentores dos meios de produção, pois como defende Saul e Silva (2014, p. 2069), “o conhecimento, desumanizado em nome de uma objetividade inexistente, distanciado de realidades e de práticas sociais, desqualificado de significados – torna-se inútil como elemento de intervenção e de uso social” (Silva, 2014, p. 2069). Contudo, as práticas pedagógicas necessitam ter como ponto de partida e de chegada as práticas sociais (Saviani, 1996), e é apenas através de uma educação libertadora e socialmente justa que as condições para a apreensão qualitativa do movimento do real podem se dar, a fim de que seja compreendido pelos educadores as determinações que conformam as práticas sociais.

A escola do campo pode ser entendida, entretanto, como contraponto ao “ideário neoliberal capitalista e de abertura para novas e diferentes estruturas e concepções de ensino e formação humana, com objetivos claros de fortalecer a relação harmoniosa dos sujeitos com a Terra, como lugar de produção e Vida” (Santos; Garcia, 2020, p. 286). Desta forma, Lima destaca que “precisamos ter uma postura crítica, buscando

evitar que a educação seja reduzida ao processo de treinamento de competências e habilidades voltadas exclusivamente para atender aos interesses do mercado” (Lima, 2021, p. 04). Nesse sentido, a luta por uma Educação do Campo passa atualmente, também, pela contraposição às diretrizes adotadas pela BNCC.

## Considerações Finais

A Educação do Campo evidencia a necessidade de considerar e afirmar as identidades socioculturais e territoriais diversas dos povos trabalhadores do campo, colocando-as como eixo das experiências de formação protagonizadas pelas escolas, educadores e movimentos sociais do campo. Já a BNCC, por sua vez, evidencia a prospecção de uma identidade generalizante e submissa às prerrogativas mercadológicas e que sustentam a hegemonia das classes dominantes, por meio da fragmentação e do reducionismo do conhecimento trabalhado na escola.

É necessário que se tenha uma base comum curricular que valorize os sujeitos do campo, suas identidades e territorialidades, a partir de uma lógica voltada ao desenvolvimento rural sustentável, possibilitando a resistência frente a novas formas de exploração. Com isso, a resistência dos povos do campo passa por uma escola que valorize os conhecimentos de suas realidades, que são múltiplas e diversas.

Coletivamente, no âmbito da luta por uma Educação do Campo no Brasil, a implementação de políticas conservadoras e orientadas pelos interesses da classe dominante, sobretudo voltadas para a Educação Básica, como é o caso da BNCC, colocam-se de forma a impossibilitar o desenvolvimento intelectual da classe trabalhadora, limitando seu acesso a um conjunto mínimo de conhecimentos, restringindo ainda mais os conteúdos trabalhados na escola. Tal encaminhamento, no que tange ao direcionamento da BNCC para a Educação Básica,

reforça sobremaneira o poder hegemônico da classe dominante em uma sociedade cindida em diferentes e antagônicas classes sociais.

Nesse quadro, para enfrentar o conservadorismo que se alastra no meio educacional e na sociedade como um todo, coloca-se de forma cada vez mais emergente a busca por processos como o efetuado na luta por uma Educação do Campo no Brasil (Verdério, 2018), e que nas últimas décadas têm inclusive incidido na configuração da política educacional. Para tanto, são fundamentais as reivindicações e lutas nas quais os sujeitos da classe trabalhadora colocam-se como protagonistas na negação, na proposição e na superação (Caldart, 2008), construindo práticas educativas que estejam vinculadas às suas perspectivas, incidindo assim, de maneira organizada e intencional, na própria configuração e realização da política educacional e da educação como um todo.

## Referências

1. BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, 2014.
2. CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
3. CALDART, R. S. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde 7, p. 35-64, 2009.
4. DIÓGENES, E. M. N., SILVA, V. M. C. B. O Neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais – Virtual**, Anápolis/GO, Vol. 10, n. 3 – Set. /Dez. p. 350-366, 2020.
5. FERNANDES, B. M. Educação do Campo e Território

- Camponês no Brasil. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília, 2002.
6. FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
  7. FREIRE, P. **Ação cultural para a Liberdade e outros Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
  8. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra; 2004.
  9. FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
  10. FRIGOTTO, G. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In.: J. C. LOMBARDI, D. SAVIANI, M. I. M. NASCIMENTO (org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia** (p. 221-254). Campinas: Autores Associados, 2005.
  11. LIMA, E. de S. Os impactos da BNCC nas políticas de educação do campo e nos projetos educativos das escolas famílias agrícolas. **Rev. Espaço Do Currículo (Online)**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 1-16, mai/ago. 2021.
  12. MÉSZARÓS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
  13. NEVES, M. L. W., PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
  14. OLIVEIRA, C. L de., SILVA, L. P. C., SILVA, M. F. Fechamento das escolas do campo: entre os territórios de articulação, resistência e luta. **Revista Teias**. v. 24, n. 72, jan./mar. 2023.
  15. PEREIRA, C. N., CASTRO, C de N. **Educação no Meio**



- Rural:** Diferenciais entre o Rural e o Urbano. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília, Ipea, 2021.
16. ROCHA, et al. Contribuições dos Quefazeres de Paulo Freire para a educação do campo hoje. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 58, p. 949-973, jul./set. 2018.
  17. SANTOS, V. dos C., GARCIA, F. M. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n.4, Vol. 1, out. 2020.
  18. SAUL, A. M.; SILVA, A. G. A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 2064-2080, out./dez. 2014.
  19. SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. Trabalho apresentando na mesa redonda “a formação do educador e seus saberes que a determinam”. **IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Águas de São Pedro – SP, 30.5.1996.
  20. SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.
  21. SILVA, S. do N., LOUREIRO, C. F. B. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Revista Ciência & Educação**, 2020.
  22. SOUSA, R. P. Agroecologia e educação do campo: desafios da institucionalização no Brasil. **Educ. Soc. Campinas**, v. 38, n° 140, p.631-648, 2017.
  23. VERDÉRIO, A., BARROS, A. J de. **A Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 2020.

O **Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas** é uma sociedade civil sem fins lucrativos, com finalidade educativa e cultural que se propõe a manter vivas as ideias de Paulo Freire, educador pernambucano, referência no Brasil e no mundo. Sua contribuição para a Educação foi oficialmente reconhecida pela Lei nº 12.612/2012 como Patrono da Educação no Brasil.

Fundado em 29 de maio de 1998, o Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas teve seu estatuto oficializado em novembro desse mesmo ano. A UFPE solidária com os objetivos deste Centro, compreendendo o seu papel, para uma educação crítica, inclusiva, democrática, assim como, entendendo que a filosofia e pedagogia freireana é atual e profícua, apoia desde o início suas iniciativas. Perenizar as ideias de Paulo Freire é fundamental, para sua terra natal e para o mundo. Vale salientar ter sido esta Universidade berço em que Paulo Freire desenvolveu seu sistema educacional. A sede do Centro Paulo Freire está localizada no Centro de Educação no Campus da UFPE.



ISBN: 978-65-87824-26-0

CD



9 786587 824260