

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Ivan Barbosa da Silva

O que a BNCC afirma com as ausências: um estudo sobre o posicionamento político presente na Base Nacional Comum Curricular à luz da teoria crítica da sociedade

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2021

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Ivan Barbosa da Silva

O que a BNCC afirma com as ausências: um estudo sobre o posicionamento político presente na Base Nacional Comum Curricular à luz da teoria crítica da sociedade

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política e Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Jr.

São Paulo

2021

Banca Examinadora

---

---

---

## Agradecimento às agências de financiamento

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88887369252/2019-00”

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 88887369252/2019-00”

“O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- Brasil (CNPq) - Código de Financiamento 133771/2020-2”

“This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- Brasil (CNPq) – Finance Code 133771/2020-2”

## **Dedicatória e agradecimentos**

Dedico este trabalho a todas as pessoas que colocaram suas fés no sistema educacional brasileiro e a perderam achando que o problema estava nelas. Dedico este trabalho a todas as pessoas que foram convencidas ou forçadas a aceitar que a elas não cabiam as melhores coisas da vida. Dedico este trabalho a todos os brilhantes talentos que o sistema educacional tenta transformar em mão de obra barata, na esperança de que minha humilde contribuição possa lhes servir de degrau.

Agradeço à minha esposa Mony, que me abriu os olhos para tantas vidas novas e me deu a honra de escolher viver cada uma delas ao seu lado. Agradeço ao meu orientador Carlos, que me guiou para longe dos problemas comuns à minha inexperiência e na direção do sucesso com sua sabedoria e calma. Ainda, agradeço às pessoas da minha família que na extensão de suas capacidades fizeram o possível para que este trabalho fosse concluído com o mínimo de dano possível à minha saúde física e mental.

Como um adendo, uma correção e um pedido tardio de perdão simbólico, dedico este trabalho e agradeço ao meu primeiro orientador, também amigo e professor Paulo Cavalcante de Oliveira Junior. Além de ter guiado meus primeiros passos na ciência, me ensinou pelo exemplo a refletir com os pés firmes nas rochas, mesmo diante de mares de névoa. Obrigado.

## **Resumo**

Este trabalho faz uma análise da BNCC e de algumas fontes que cita, com base na Teoria Crítica da Sociedade, para demonstrar que este documento tem uma inclinação política não declarada, mas não por isso menos poderosa, em direção ao conservadorismo social, econômico e político, com especial inclinação ao fortalecimento do capitalismo. Os referenciais teóricos utilizados foram principalmente obras de Marcuse e Adorno, no que toca a análise do discurso, do jargão utilizado nos documentos e seus prováveis efeitos materiais na sociedade. Ainda foi possível fazer uma correlação direta entre as imposições dos Organismos Internacionais e as da BNCC, indicando a subserviência do Brasil a estes que, por sua vez, têm, em quase todos os casos, países chamados desenvolvidos em seus assentos de maior poder, fortalecendo o imperialismo mascarado em sugestões de melhores práticas educacionais.

Palavras-chave: BNCC; Teoria Crítica da Sociedade; Neoliberalismo, Políticas Educacionais.

## **Abstract**

This paper analyzes the BNCC and some sources it cites based on the Critical Theory of Society to demonstrate that this document has an undeclared, but not less powerful, political inclination towards social, economic and political conservatism, with a special inclination towards the strengthening of capitalism. The theoretical references used were mainly works by Marcuse and Adorno, especially those regarding to the analysis of discourse, the jargon used in the documents and their probable material effects on society. It was also possible to make a direct correlation between the impositions of the International Organizations and those of the BNCC, indicating Brazil's subservience to them, which in their cases have, in almost all cases, so-called developed countries in their seats of more power, indicating a relationship of imperialism masquerading as a suggestion of best educational practices.

Keywords: BNCC, Critical Theory, Neoliberalism, Educational Policies.

## SUMÁRIO

Introdução .....	12
Capítulo I - A discussão sobre educação na BNCC; Currículo e seus antecedentes sociais, políticos e educacionais .....	13
1.1. Neoliberalismo e educação .....	13
1.2. A presença dos organismos internacionais e a regulação da educação por meio de documentos de referências .....	15
1.3. Currículo e as reformas curriculares dos últimos 25 anos .....	16
1.4. A BNCC e os interesses envolvidos .....	18
1.5. A racionalidade tecnológica como base para a interpretação articulada dos tópicos anteriores .....	20
Capítulo II – Objetivos e método: explicitando as posições políticas presentes na bncc .....	22
2.1. Definição do tema .....	22
2.2. Definição do problema .....	22
2.3. Revisão bibliográfica .....	22
2.4. Objetivos .....	24
2.5. Hipóteses .....	24
2.6. Método .....	25
2.6.1. Procedimentos .....	26
2.6.2. A análise dos documentos e da BNCC, segundo a teoria crítica da sociedade .....	28
2.7. Referencial teórico .....	29
2.8. Fontes analisadas: .....	30
2.9. Justificativas para a seleção destes documentos .....	31
Capítulo III - Descrição e análise dos dados Organizados por palavras: a neutralização da linguagem .....	33
3.1. Os fichamentos dos documentos analisados .....	33

3.1.1. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.....	33
3.1.2. Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT.....	37
3.1.3. Preparando nossa juventude para um mundo inclusivo e sustentável – A estrutura de competências do PISA da OCDE .....	40
3.1.4. Reflexões sobre a avaliação da qualidade educacional na América Latina e no Caribe.....	43
3.1.5. Relatório final - Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos .....	49
3.2. Posicionamentos em comum entre os documentos citados e a BNCC.....	53
3.2.1. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015).....	53
3.2.2. Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT.....	54
3.2.3. Preparando nossa juventude para um mundo inclusivo e sustentável – A estrutura de competências do PISA da OCDE (OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2016) .....	56
3.2.4. Reflexões sobre a avaliação da qualidade educacional na América Latina e no Caribe (OREALC/UNESCO, 2008).....	57
3.2.5. Relatório final - Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos (CENPEQ - CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2015) .....	59
3.3. As palavras-chave na BNCC .....	60
3.3.1. Justiça.....	60
3.3.2. Democracia .....	61
3.3.3. Desenvolvimento/Inovação.....	63
3.3.4. Educação/Formação .....	64
Considerações Finais .....	67
Meritocracia entre desiguais .....	67

A linguística do autoritarismo .....	68
A Base Nacional Comum do Capital.....	69
Bibliografia.....	72

### **Listas de abreviaturas, siglas, figuras, tabelas e quadros.**

1. BNCC – Base Nacional Comum Curricular
2. CEB/CNE - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
3. CENPEQ - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
4. CF-88 – Constituição Federal de 1988
5. CONPEB - Comitê Nacional de Políticas da Educação Básica
6. CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
7. EF – Ensino Fundamental
8. EM – Ensino Médio
9. LDB – Lei de diretrizes e bases
10. LDBEN – Lei de diretrizes e bases da educação nacional, mesma acima
11. MEC – Ministério da Educação e Cultura
12. OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
13. OIT – Organização Internacional do Trabalho
14. ONU – Organização das Nações Unidas
15. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
16. PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
17. SEB – Secretaria de Educação Básica
18. UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
19. UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

*Nós primeiro esmagamos as pessoas até a terra, e depois clamamos o direito de pisoteá-las para sempre, porque estão prostradas.<sup>1</sup>*

(Lydia Maria Child)

---

<sup>1</sup> We first crush people to the earth, and then claim the right of trampling on them forever, because they are prostrate. (CHILD, 1833, p. 180)

## INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da Base Nacional Comum Curricular como um currículo, objeto de disputa política e documento normativo que indica o mínimo que se deve aprender ao longo do processo de escolarização. Também se leva em consideração que a Base está inserida em um contexto econômico, político e social maior, que vai além dos governos nacionais, passando pelas avaliações educacionais internacionais e interesses das grandes economias neoliberais.

Partindo destas premissas que não são difíceis de observar, pode-se concluir que a Base necessariamente tem um posicionamento político, já que é um documento político, com fins políticos. No entanto, na leitura do documento não fica evidente tal posicionamento. Ao contrário, a Base evita a todo tempo, como se mostrará ao longo desta pesquisa, comprometer-se com quase qualquer coisa. Ela compromete-se abertamente com o cumprimento das leis, com o ensino por competências e com uma concepção de educação integral pouco explicada, mas anexada ao ensino por competências.

Para elucidar, portanto, a posição política desse documento foi necessário ir até as fontes que cita, fazendo um levantamento do referencial teórico da Base, para relacionar essas fontes a um ou alguns posicionamentos políticos, examinando se estão reproduzidos estes posicionamentos na Base e demonstrar, com o uso da Teoria Crítica da Sociedade, que a BNCC tem um alinhamento político que, apesar de não declarado, é claro e direcionado.

Com este objetivo em mente, dividiu-se o trabalho em três capítulos e algumas considerações finais. O primeiro tem o fim de deixar claro o contexto citado acima, trazer à memória e colocar sob análise os fatos e as circunstâncias que cercam a elaboração e publicação da BNCC. O segundo trata especificamente dos objetivos deste trabalho e como se pretendeu atingi-los. O terceiro compila e analisa os dados levantados a partir da BNCC e dos documentos citados, especialmente traçando relações entre eles. Por fim, as considerações finais fazem a análise da BNCC, com base nas fontes selecionadas e utilizando a Teoria Crítica da Sociedade.

## **CAPÍTULO I - A DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO NA BNCC; CURRÍCULO E SEUS ANTECEDENTES SOCIAIS, POLÍTICOS E EDUCACIONAIS**

### **1.1. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO**

Uma breve análise histórica do contexto mundial, ou pelo menos ocidental, no qual a BNCC (BRASIL, 2017) foi gestada é importante para deixar claros dois aspectos deste trabalho: o primeiro, entender por que a BNCC oculta os significados e posicionamentos políticos do seu texto. O segundo, justificar a interpretação das palavras e termos analisados nesta pesquisa como partes de um jargão empresarial, capitalista e neoliberal.

Considerando que este não é o foco deste trabalho (o tema do neoliberalismo na educação), se faz suficiente introduzir os pontos principais dessa discussão, e recomendar os trabalhos de Frigotto (2005) e Orso (2007), que mergulham mais profundamente na questão da influência do neoliberalismo na educação Brasileira.

Com o aumento da interferência de organismos internacionais nas políticas internas dos países endividados ao longo dos anos 90, o Brasil viu seu cenário educacional começar a se redesenhar para, cada vez mais, ter a formação e o ensino subordinados à produção de mão de obra para o mercado de trabalho. Segundo Frigotto (1995, p. 32), a característica mais marcante da educação brasileira, que mostra esta subordinação é a significativa diferença que existe entre a formação destinada aos ricos, das classes dirigentes, e aos pobres, das classes trabalhadoras.

Enquanto aos primeiros é dirigida uma educação ampla e abrangente, para formar seres humanos capazes de compreender e colaborar com a construção da cultura humana, aos outros é reservada uma formação instrumental, com ares de treinamento e foco integral nas funções que vão exercer no mercado de trabalho. É nesse contexto que é necessário compreender os mercados de trabalho ou de capitais, que definem em larga medida o que a educação vem se tornando, e que a BNCC consolida.

Na visão neoliberal, o Estado é responsável pelas crises na educação, pois ele teria produzido um setor público inapto a entregar à sociedade o que ela precisa, enquanto o setor privado demonstraria eficiência e qualidade. As políticas sociais, na lógica neoliberal, devem ser dirigidas pela lógica de subordinação às leis do mercado, ou seja, o ideário do Estado mínimo, que deveria existir unicamente para atender aos interesses do capital.

Sendo o Brasil um dos países que adotou o neoliberalismo como sua política econômica, é de se esperar que a BNCC atenda às demandas desse modelo, e tenha como uma de suas competências básicas adaptar o indivíduo ao mundo do trabalho, conforme segue, por exemplo, na competência 6:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 9)

É interessante e sintomático como essa competência inicia tratando de um assunto, e termina tratando de outro inteiramente diferente. No início trata da diversidade de saberes e vivências, que poderiam, por exemplo, incluir outras formas de produção, trabalho e cooperação. Em seguida, trata-se da apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem ao estudante entender as relações próprias do mundo do trabalho. De fato, é importante ensinar os jovens a compreenderem as relações de trabalho, mas a redação dada a esse tema nos leva a crer que o mundo do trabalho é uniforme, homogêneo, e as relações próprias a ele algo a que as escolhas que o indivíduo deve fazer devem estar submetidas. Assim como observamos no exemplo acima, diversas outras passagens do documento “dizem sem dizer”, usando vocabulário e escrita típicos do setor empresarial.

Isso nos remete às perguntas iniciais desta seção. Primeiro, por que ocultar seus sentidos? Aventa-se a hipótese de que é para não denunciar a incoerência entre um documento normativo que privilegia a produção de mão de obra em geral pouco qualificada e o dever constitucional de o Estado dar educação igualmente a todos – e educação aqui significa formação crítica, ampla e humana. E, ao não denunciar essa incoerência, ao deixá-la subentendida em palavras meio ditas, a BNCC cumpre seu papel de servir ao empresariado, sem poder ser acusada ou combatida precisamente nesse ponto.

Outra razão poderia estar relacionada ao fato de não precisar desmentir o mito da meritocracia. Caso deixasse claro que o objetivo principal da educação é formar a mão de obra da qual o mercado precisa, e sabendo-se que o mercado demanda hoje cada vez mais pessoas em posições pior remuneradas, dada a crescente concentração de renda observada nos últimos anos (BARBOSA, SOUZA e SOARES, 2020), ficaria ainda mais evidente que o acesso à educação de qualidade dá ampla vantagem na disputa pelo acesso às posições melhor remuneradas a quem a tem; e esse acesso deve ser, para atender às demandas desse mercado, restrito a poucos, ou seja, quem melhor puder pagar. Num sistema em que a desigualdade existe

intencionalmente, o mito do mérito está em sair vivo do moedor de carne humana ou, em outras palavras, a luta e no esforço de cada uma para alcançar um lugar ao sol – exatamente ocultando que por trás dessas frases de efeitos se esconde a cruel desigualdade social e de oportunidades.

Essa inclinação a proteger o inquestionável “mundo do trabalho” – e o que se pode entender por ele: os interesses do mercado –, é o que associa o jargão empregado na BNCC ao jargão usado entre as empresas e pela iniciativa privada. Jargão inclusive compartilhado por muitos documentos nos quais a BNCC encontra apoio para justificar suas imposições, quando as justifica.

## 1.2.A PRESENÇA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO POR MEIO DE DOCUMENTOS DE REFERÊNCIAS

O mundo neoliberal é por necessidade um mundo que tem o que Roger Dale (2004) define como uma agenda globalmente estruturada para a educação, já que o mercado e os fluxos de capital são globais. Isso não significa que as políticas educacionais sejam iguais no mundo todo, ao contrário: cada território ou país produz pessoas que trabalham para atender às demandas que o mercado faz daquele território ou país, inclusive para reforçar a divisão internacional do trabalho.

Se em um país determinada elite é sustentada no poder pela venda de commodities não industrializadas, por que esse país receberia qualquer incentivo para industrializar-se? Não só este incentivo lhe seria negado, pela lógica do mercado, como todo incentivo seria dado para a formação, neste país, de mão de obra cada vez mais qualificada para as funções que suportam a economia baseada em commodities.

Esta regulação da educação é feita nacionalmente pela própria elite nacional, sem dúvidas, mas é também reforçada pelo mercado global, que tem como seus representantes os organismos internacionais. Prova disso são os tratados e acordos assinados no âmbito das Organizações Internacionais (OI), que privilegiam uma determinada ordem global e que são tão similares entre si, que parecem parte de um mesmo pacote, como veremos adiante.

Nesta dissertação, estuda-se a Agenda 2030 da ONU (2015), a convenção N°169 da OIT (2011), um livro da UNESCO sobre a qualidade da educação na América Latina (2008) e a estrutura de competências sugerida pela OCDE (2016), textos diretamente citados pela BNCC.

Estes documentos não trazem só recomendações, melhores práticas ou estudos científicos sobre educação. Eles trazem uma visão de mundo que vem no bojo das reformas que sugerem. Um exemplo é seguinte trecho da Agenda 2030: “67. A atividade empresarial privada, o investimento e a inovação são os principais elementos impulsionadores da produtividade, do crescimento econômico inclusivo e da criação de emprego” (ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 35).

A ONU deixa claro que seus documentos têm bases sólidas no capitalismo de mercado, e é a partir dessas bases que este organismo prevê o mundo de 2030. tal visão é partilhada por outros organismos internacionais liderados por potências econômicas ocidentais, como a OCDE. No documento sobre a importância de educar por competências globais, se pode ler o seguinte:

Estar preparado para o trabalho em um mundo interconectado requer que as pessoas jovens entendam as dinâmicas complexas da globalização, que estejam abertas para pessoas de origens culturais diferentes, que construam confiança em times diversos e demonstrem respeito pelos outros (Conselho Britânico, 2013)<sup>2</sup> (OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2016, p. 5). (Tradução nossa)

Cada um desses documentos tem um fim principal, mas todos eles concordam que a educação tem como papel, ainda que manifestamente não central, formar trabalhadores para esse mundo cada vez mais globalizado; e não demonstram qualquer preocupação em sequer apontar que outro mundo seria possível, muito menos desejável.

Assim os Organismos Internacionais vão explicitando como constroem coletivamente uma agenda globalmente estruturada para a educação, que será aqui estudada sob o prisma da Teoria Crítica.

### 1.3. CURRÍCULO E AS REFORMAS CURRICULARES DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

Desde a aprovação da LDBEN em 1996, a base nacional comum curricular já estava prevista como necessidade. No artigo 26 desta lei, podemos ler o seguinte excerto, alterado em 2013:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

---

<sup>2</sup> Work readiness in an interconnected world requires young people to understand the complex dynamics of globalisation, be open to people from different cultural backgrounds, build trust in diverse teams and demonstrate respect for others (British Council, 2013).

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

De 1997 até o ano 2000, tivemos o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, que visavam auxiliar os professores a elaborar currículos com conteúdos mais ou menos alinhados em todo o país. Por via das recomendações aos professores, os PCN foram a primeira tentativa desde a LDB de criar uma só referência curricular para o país. Começando dos PCN para primeiro segmento do Ensino Fundamental lançados em 1997, até os PCN para o Ensino Médio, lançados em 2000, esta primeira “reforma”, se assim se pode chamar, serviu para deitar os fundamentos do que seriam os “conhecimentos de que [as crianças] necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL, 1997, p. 6).

De 2008 até 2010, ocorreu o Programa Currículo em Movimento, no qual se revisam as as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) de 1998. Este programa consistiu na união de esforços dos órgãos abaixo:

- Comitê Gestor do Programa – equipe da SEB (Secretaria de Educação Básica) e consultores da área do currículo);
- Grupo de Trabalho no âmbito do MEC (Ministério da Educação);
- Grupos de Trabalho da SEB – coordenações-gerais de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, membros do CEB/CNE (Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação) e colaboradores;
- Comitê Nacional de Políticas da Educação Básica (Conpeb).

A complexa rede de siglas, comitês e grupos parece ocultar os participantes, as pessoas e, por extensão, os interesses que defendem. Em lugar algum se encontra uma lista nominal de quem participou do projeto, quais indivíduos revisaram e sob quais parâmetros avaliaram as Diretrizes que regulavam a política educacional brasileira. Só as comissões aparecem, e a maior parte delas já se desfez ou mudou inteiramente. Claro que pode ser dito aqui que o cidadão tem acesso a essas informações entrando em contato com o Ministério e pedindo-as, mas a dificuldade proposital interposta ao pesquisador / leitor também passa uma mensagem bastante própria desta sociedade gerencial do capitalismo avançado. Marcuse identificou este sistema neste trecho:

As pessoas que executam o veredicto, se é que são identificáveis, não agem como indivíduos, mas como “representantes” da Nação, da Corporação, da Universidade. O Congresso dos Estados Unidos reunido em sessão, o Comitê Central, o Partido, a Junta de Diretores e Gerentes, o Presidente, o Comitê de Tutela e a Faculdade, reunidos e decidindo sobre diretrizes, são entidades tangíveis e vigentes acima dos indivíduos que as compõem. São tangíveis nos anais, nos resultados de suas leis, nas armas

nucleares que encomendam e produzem, nas nomeações, salários e exigências que estabelecem (MARCUSE, 1973, p. 193).

De 2010 até 2012, foram promulgadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, que renovaram as políticas curriculares de acordo, com as decisões tomadas no Programa Currículo em Movimento, mencionado acima, e em outras conferências, como a CONAE (Conferência Nacional de Educação), realizada entre 28 de março e 01 de abril de 2010.

Esta CONAE também mencionou a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação (PNE), que viria a ser promulgado em 2014, com validade de 10 anos, e que trazia 20 metas principais para melhorar a qualidade do ensino no Brasil, quatro delas relacionadas a BNCC.

Entre 17 a 19 de junho de 2015 aconteceu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC (Base Nacional Curricular). Esta elaboração foi realizada por:

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

E em 16 de setembro de 2015, é produzida por esse time a primeira versão da BNCC, que foi distribuída e anunciada nas escolas e secretarias de ensino, com o anúncio de uma rodada de discussões sobre essa versão, que ocorreria entre 2 e 15 de dezembro de 2015. Depois, até a versão final da BNCC do Ensino Fundamental, que é a terceira, publicada em 2017, o CNE e o MEC fizeram duas iterações do processo de lançar uma versão da base, promover um evento para receber sugestões, revisar as sugestões, decidir que alterações seriam feitas de forma unilateral e repetir o processo.

As consultas públicas, ainda que acontecessem, não tinham qualquer caráter vinculante. As decisões finais sobre as modificações eram sempre do CNE, o que talvez possa explicar o esvaziamento da participação nessas discussões, que em 2018, após o lançamento da versão final da BNCC do Ensino Médio, não alcançou nem 25% das escolas convidadas a opinar. (BRASIL, 2018)

#### 1.4.A BNCC E OS INTERESSES ENVOLVIDOS

Após os eventos mencionados acima, houve a necessidade e obrigação legal de criar a Base Nacional Comum Curricular que, como todo currículo, foi objeto de disputas políticas

sobre a forma que teria este documento. Sua primeira versão foi publicada em 16 de setembro de 2015, apenas três meses após a discussão no I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC, que ocorreu entre 17 e 19 de junho daquele mesmo ano.

O processo de discussão da BNCC também é cheio de pontos nebulosos: no site oficial do documento, na página que apresenta o histórico da Base, existe a notação do primeiro dia D de discussão sobre a BNCC, ocorrido no final de 2015, e inclusive um link para uma página que alegadamente levaria a mais informações sobre essa discussão. No entanto, tal link direciona para a página principal da mesma sessão do mesmo site, sobre a BNCC.

Esse fato relatado acima é importante porque evidencia a intenção de ocultar intencionalmente um passado. O link não apresentava um problema técnico ou indicava que o site que não estava mais no ar; tudo estava deliberadamente programado para levar a uma página que não contém as informações que anuncia sobre uma das etapas de discussão sobre a BNCC. Na página acessível pelo link, a única menção ao dia D é o ocorrido em 2018 – tratou-se de um convite por parte do Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) às escolas de ensino básico para discutir a parte da BNCC relativa ao ensino médio que estava em sua fase final de preparação.

Após uma etapa de consultas públicas que durou de setembro de 2015 até março de 2016, a segunda versão da BNCC foi publicada em maio de 2016. Ainda em agosto do mesmo ano, começa a ser redigida a terceira e última versão da BNCC, que viria a ser homologada, após ajustes, em 2018.

Do começo ao fim do processo de discussão da base, consultas e seminários foram feitos, mas de nenhum saíram decisões que pudessem obrigar o legislador a alterar algum ponto. O fato de as consultas serem não vinculantes fez com que se esviassem ao longo do tempo. Na última consulta pública, sobre a BNCC, que também tratava do Ensino Médio – sua versão final – o que segue está no site do Ministério da Educação e Cultura:

Em agosto de 2018, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), com o apoio do Ministério da Educação, entre outras instituições, realizou uma mobilização para que os professores e gestores educacionais discutissem e opinassem sobre a BNCC – Etapa Ensino Médio. Todas as **28,5 mil escolas** de Educação Básica do país que atendem esta etapa do ensino foram convidadas a participar dos debates, a maioria deles realizados em 2 de agosto, Dia D da BNCC. A ação resultou na participação de **21,5% das escolas públicas e privadas** que ofertam o Ensino Médio no Brasil. Após esse amplo ciclo de debates e discussões, o CNE está revisando o documento para envio ao MEC, que deverá homologá-lo para que entre em vigor. (BRASIL, 2018)(grifo nosso)

Como em muitos outros casos, falta muita informação nessas estatísticas. Quantas dessas escolas são privadas e quantas são públicas? Qual a porcentagem de públicas e privadas que participaram? Quais das sugestões dadas nestes círculos foram descartadas? Das aproximadamente 6.130 escolas que participaram, quais foram ouvidas, e em cada escola, quantas pessoas se pronunciaram? Eram alunos, professores, diretores, a comunidade escolar?

Infelizmente a linguagem genérica persiste aqui quase como um protocolo para não gerar responsabilidade a quem escreve, e permitir múltiplas interpretações de forma a fazer valer a vontade de quem tiver o poder decisório. Ao invés de entregar a continuidade e um plano de ação sólido para a educação brasileira, a BNCC se torna mais um instrumento de poder político que muda conforme o tomador de decisão que o interprete.

### 1.5.A RACIONALIDADE TECNOLÓGICA COMO BASE PARA A INTERPRETAÇÃO ARTICULADA DOS TÓPICOS ANTERIORES

Este trabalho usa o referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade, também conhecida como Escola de Frankfurt, para fazer as análises a que se propõe. Considera-se importante para facilitar a leitura introduzir desde já um dos principais conceitos usados ao longo deste trabalho.

O conceito mencionado acima e que serve de eixo de ligação entre os tópicos delimitados anteriormente é o conceito de razão tecnológica que, para Marcuse, é uma lógica particular de pensamento que grosso modo justifica a dominação política de uma pessoa sobre a outra pelo estatuto de racionalidade atribuído ao estado atual das coisas pela ciência ocidental. A seguinte passagem pode esclarecer melhor esse ponto:

Na realidade social, a dominação do homem pelo homem ainda é, a despeito de toda transformação, o contínuo histórico que une Razão pré-tecnológica e Razão tecnológica. Contudo, a sociedade que projeta e empreende a transformação tecnológica da natureza altera a base da dominação pela substituição gradativa da dependência pessoal (o escravo, do senhor; o servo, do senhor da herdade; o senhor, do doador do feudo etc.) pela dependência da “ordem objetiva das coisas” (das leis econômicas, do mercado etc.). Sem dúvida, a “ordem objetiva das coisas” é, ela própria, o resultado da dominação, mas é, não obstante, verdade que a dominação agora gera mais elevada racionalidade — a de uma sociedade que mantém sua estrutura hierárquica enquanto explora com eficiência cada vez maior os recursos naturais e mentais e distribui os benefícios dessa exploração em escala cada vez maior. (MARCUSE, 1973, p. 142)

A razão tecnológica é, portanto, a que se usa correntemente na sociedade capitalista avançada para justificar a dominação política, não sendo diferente no caso da BNCC ou dos

demais documentos aqui estudados. Este tipo de racionalidade se apoia num tipo de raciocínio instrumental que não questiona os fins ou as estruturas de dominação, senão para torná-las mais “eficientes” os processos e em entregar mais e melhor as mercadorias que realizam o capital.

Este conceito é central porque é observável nos documentos que os objetivos finais raramente são mencionados, e quando o são, não são justificados. Conceitos amplos como “formação”, “justiça social”, “dignidade”, parecem ser automaticamente compreendidos, como se não existissem ao redor e em função de uma visão de mundo estabelecida. “Eficiência”, “melhor uso dos recursos” e muitas vezes simplesmente “a melhor prática” são usados para justificar a imposição ou recomendação de determinadas condutas e políticas que geram relações de dominação e submissão nas quais o referente está cada vez mais ausente, para que estas relações se tornem cada vez mais fortes.

O “referente ausente” é um conceito cunhado por Carol J. Adams no livro *Política Sexual da Carne* (2010), para falar de como – no caso do estudo dela - os animais e mulheres são removidos das referências às relações de poder que os subjugam, para dar a essas relações um verniz mais palatável e civilizado. Um exemplo do uso dessa construção é quando um pedaço retalhado de um cadáver se torna um suculento *boeuf de mignon*; a selvageria foi ocultada para os propósitos de propaganda por via da transformação humana e técnica da natureza. Removido de seu estado natural, transformado por meio da técnica, o referente animal é tornado ausente, reforçando a estrutura de dominação, neste caso, do homem sobre o animal.

Na análise da formação e da estrutura de dominação que a BNCC propõe, o conceito de racionalidade tecnológica é usado para apoiar a compreensão de a quais fins políticos essa Base atende, considerando os referentes que oculta e a linguagem que usa para isso.

## **CAPÍTULO II – OBJETIVOS E MÉTODO: EXPLICITANDO AS POSIÇÕES POLÍTICAS PRESENTES NA BNCC**

### **2.1.DEFINIÇÃO DO TEMA**

O tema desta investigação incide sobre a política educacional, especialmente no âmbito das reformas curriculares no Brasil, e da constante necessidade de atualização destes documentos em vista das políticas neoliberais mundiais.

Nesse sentido, o objeto desta dissertação é a BNCC, estudada como manifestação local da tendência mundial de criar currículos cada vez mais pretensamente técnicos por meio do uso autoritário de alguns termos-chave, que não tem significados fechados, mas que são apresentados como se tivessem, obstruindo a possibilidade de crítica e causando efeitos políticos sobre os quais não se discute.

### **2.2.DEFINIÇÃO DO PROBLEMA**

Pretendeu-se responder às seguintes perguntas:

- a. Quais tendências mundiais da educação estão presentes na BNCC, e em que medida tais tendências estão relacionadas às orientações elaboradas por organismos internacionais?
- b. De que modo são tratados os conceitos e termos justiça, democracia, desenvolvimento, inovação, educação e formação na BNCC?

### **2.3.REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

A seguir é apresentada uma série de teses, dissertações e artigos, publicados no Brasil, sobre a BNCC que indicam que análise como a aqui proposta ainda é relativamente pouco comum, especialmente quando o assunto incide sobre a análise política das reformas curriculares.

Como se pode observar pela busca do termo “BNCC” no banco de teses e dissertações da CAPES, no portal de periódico da mesma agência e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a maior parte da produção sobre a BNCC pode ser dividida principalmente em quatro grupos: análise de temas específicos de uma disciplina, experimentos didáticos/pedagógicos, estudos sobre formação de professores e análise documental da BNCC, segundo alguma orientação teórica.

Este trabalho inclui-se nesse último grupo, diferenciando-se de todos os encontrados por usar como referencial a teoria crítica da sociedade para desenredar a trama de palavras e significados que esconde um projeto político, e relacioná-lo, no que couber, às políticas internacionais neste campo.

A seguir, menciona-se alguns dos trabalhos desse último grupo. Foram excluídos os trabalhos que caíam nos grupos de menor interesse para a análise presente. Segundo o levantamento feito durante esta pesquisa, os trabalhos mais relevantes para o desenvolvimento do tema aqui delimitado foram: (Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial, 2017), (Diversidade na Base Nacional Comum Curricular à luz dos organismos internacionais, 2018), (O conceito de diferença no currículo escolar: uma reflexão filosófica sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC, 2020), (A Base Nacional Comum Curricular em questão, 2016) e (Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular brasileira, 2019).

O primeiro texto (HELENO, 2017) pesquisou quais são os nexos e determinações entre a agenda neoliberal imposta pelo Banco Mundial, os interesses de aparelhos mistos de hegemonia, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a teoria educacional e pedagógica defendida na BNCC.

Sua interessante conclusão foi, resumidamente:

(...) que a essência da BNCC coaduna com a manutenção do status quo quando dificulta o acesso da classe trabalhadora e de cor a um ensino de gestão pública, gratuito e de qualidade através da descentralização da educação básica, do repasse de verba pública para instituições privadas de educação, pela imposição de objetivos e o provável controle sobre a avaliação, e por negar aos estudantes compreender a realidade concreta pela negação da ciência, da fragmentação da educação e pelo esvaziamento teórico da categoria cidadania. Proporcionando uma educação para o conformismo (HELENO, 2017, p. 12).

Nesse sentido, seu trabalho ajuda a enxergar a relação entre os órgãos citados e a BNCC, e como essa relação influencia o posicionamento político das partes.

O trabalho de Alves, Salustiano e Sousa (2018) pesquisou os significados da diversidade na Base Nacional Comum Curricular à luz dos organismos internacionais. Em suma, sua conclusão foi que as concepções dos organismos internacionais ecoam nas políticas

educacionais brasileiras em geral, e na BNCC especificamente, que reproduzem ideias de universalidade e apaziguam as diversidades.

O trabalho de Piassa (2020) pesquisou o conceito de diferença nos fundamentos pedagógicos da BNCC. Sua conclusão foi que “Apesar de os termos diferença e diversidade percorrerem todo o documento, a lógica inerente reforça a razão instrumental e a sociedade danificada.” (PIASSA, 2020, p. 11)

Já Rodrigues (2016) estudou especificamente o processo de escrita e discussão da BNCC com a sociedade a partir das duas versões apresentadas até o ano da publicação, em 2016. Concluiu que houve avanço no texto entre as versões, mas que a estrutura da base nunca foi posta em questão.

Por fim, em Santos (2019) podemos ver uma pesquisa sobre o discurso da igualdade educacional na BNCC, que concluiu, em suma, que o documento saiu com vozes em tensionamento, que às vezes se contradizem sobre esse assunto, e representam as disputas envolvidas na construção do documento.

#### 2.4.OBJETIVOS

- a. Cotejar as tendências encontradas na bibliografia, no referencial teórico e nos documentos selecionados dentre as referências citadas na BNCC sobre a educação no mundo, buscando as relações políticas entre as orientações dos organismos internacionais e o conteúdo presente na BNCC;
- b. Analisar a posição política que a BNCC reforça, considerando o contexto de uso e a escolha de palavras, especialmente os significados dos termos-chave “Justiça”, “Democracia”, “Desenvolvimento/Inovação” e “Educação/Formação”, nos documentos selecionados.

#### 2.5.HIPÓTESES

- a. A BNCC foi escrita em conformidade com e para satisfazer às exigências dos organismos internacionais, especialmente no que diz respeito a critérios de avaliação de performance educacional em âmbito internacional e parece não haver mais a preocupação de ocultar a relação direta entre educação e interesses do capital;

- b. A linguagem empregada na BNCC demonstra, por meio do uso autoritário de palavras-chave de significado difuso, a intenção de impedir ou dificultar a crítica a seu projeto político implícito, o que pode ser verificado na intenção de formular uma proposta curricular que seja consensual e refratária a contestações, alternativas e críticas.

## 2.6.MÉTODO

Neste trabalho foi usado a técnica de análise documental, que se inicia na leitura interpretativa da BNCC para a seleção dos documentos e para delimitar a relevância de cada fonte e termo pesquisado de acordo com a interpretação do texto da Base. Os documentos e termos são selecionados não pela recorrência, mas pela centralidade no texto da BNCC, e são determinados como relevantes quando justificam ou sustentam a imposição de uma decisão política na Base.

Este procedimento foi definido com base na leitura inicial da BNCC e dos documentos citados, que permitiu observar a recorrência de determinados termos e o uso de um mesmo jargão neoliberal, que permitiria a análise dos documentos em conjunto. Estes documentos aparentam reforçar a racionalidade tecnológica, uma vez que dá centralidade para o desempenho e a eficiência econômicas, e do capitalismo avançado que se observa nos documentos normativos educacionais brasileiros e internacionais.

No trabalho de Simões (2016), podemos observar uma leitura que reforça essa análise inicial, justificando a escolha metodológica. Em referência às Diretrizes Curriculares Nacionais, e questionamentos nelas apresentadas sobre a “preparação” para o mundo que cerca os estudantes, a autora escreve:

Nesse ponto, além da necessidade de reafirmação constante do existente, como forma de manutenção da submissão dos indivíduos ao seu poder, também há a necessidade de integração na ordem estabelecida, pois a sobrevivência depende disso. Aqueles que não se adaptam ao que é imposto corre sérios riscos de serem engolfados pelas potências econômicas; e essa situação acaba por se prolongar até o plano da existência espiritual e a dimensão cultural. (SIMÕES, 2016, p. 134)

Não tendo sido possível perceber, na leitura dos documentos, significativas mudanças de posicionamento ideológico e político entre as normas e pareceres editados, e observando a semelhança entre as imposições das DCN observadas na tese de Simões (2016) e as da BNCC, utilizou-se também aqui referências similares.

### 2.6.1. PROCEDIMENTOS

A coleta, tratamento e análise de informações e dados foi realizada conforme técnica de análise documental, mencionada acima, mas para maior rigor metodológico, nessa sessão explica-se o procedimento em mais detalhes.

O primeiro passo foi a leitura inicial da parte de fundamentos e da introdução da BNCC, com o fim de definir que documentos embasam suas posições e imposições, na esperança de encontrar neles, individualmente ou no conjunto, mais evidências de posicionamentos ideológicos e políticos.

Ao fazer esta leitura, encontrou-se documentos de duas categorias principais: documentos normativos e legais brasileiros, como a Constituição de 1988, a LDB, as DCN, pareceres do Conselho Nacional de Educação etc., e na outra categoria documentos apresentados como referências de melhores práticas para a educação.

Esta segunda categoria é a mais esclarecedora, pois que demonstra mais arbitrariedade na escolha. Os documentos normativos em geral são vinculantes, são documentos que direta ou indiretamente obrigam o Brasil a produzir uma Base Nacional Curricular, e dão outras providências sobre como fazê-lo. Apesar da análise destes documentos ser um caminho possível mediante a contextualização histórica, social e política da edição de cada norma/lei/parecer, este é um trabalho mais próximo da história do direito, o que não é do escopo deste trabalho.

Assim prosseguiu para o levantamento das referências da BNCC que, por sua vez, também se dividem em dois subgrupos: um com documentos de organismos internacionais com melhores práticas e objetivos a alcançar e outro composto de currículos estrangeiros, considerados como referências para a utilização da aprendizagem por competências, só por utilizarem este método.

O segundo grupo foi excluído porque não representava um argumento ideológico, mas meramente de autoridade, tentando justificar a política supracitada pelo número de currículos que a adotam. Assim este trabalho se apoiou na análise dos documentos de eixo ideológico citados pela BNCC, que foram arbitrariamente escolhidos e que demonstram ou podem demonstrar uma posição política harmônica entre si.

Escolhidos pelo critério acima os documentos a serem analisados, a análise de cada um se iniciou pelo fichamento dos textos, orientado pela busca de indicações de posicionamentos

políticos, especialmente na forma de metonímias usadas em algumas palavras, escolhidas a partir da leitura da BNCC, especialmente em sua introdução.

As palavras escolhidas foram Justiça, Democracia, Desenvolvimento/Inovação e Educação/Formação. Em pontos essenciais a BNCC e os documentos escolhidos usam estas palavras para justificarem suas recomendações/imposições, como se estas palavras tivessem significados automática e imediatamente compreensíveis, e não fossem alvo de disputa política. Ao fazer isso, os documentos impõem suas posições como se as outras fossem tão impossíveis que nem valessem ser mencionadas.

Alguns trechos em que as palavras estão em posições de destaque na BNCC seguem abaixo (postas em evidência pelo recurso do negrito):

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade **justa, democrática** e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 6)

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu **desenvolvimento** integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2017, p. 5)

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “**educação** deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente **justa** e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA., 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015). (BRASIL, 2017, p. 8)

Foi considerando o contexto central dessas palavras, em partes explicativas da BNCC que elas foram selecionadas como eixo de análise política dos documentos. Devido a este posicionamento na BNCC e nos documentos em questão, e devido ao seu uso corrente como metonímias de sentido simplificado, estas palavras foram consideradas amostras suficientes para determinar o posicionamento político ou pelo menos a visão social de mundo dos autores dos documentos.

Decididas as palavras, fez-se um fichamento dos documentos incluindo análises preliminares com base no referencial teórico, para determinar como cada um usa as palavras, e se se pode observar ou não a defesa de um determinado projeto de sociedade e qual seria ele. Esse fichamento foi feito por meio de leitura guiada tanto por buscadores de palavras, procurando-se os termos chave; e daí interpreta-se a palavra pelo contexto. Também localizou os trechos específicos mencionados na BNCC.

Em seguida, com o auxílio da Teoria Crítica da Sociedade, foram estabelecidas semelhanças e diferenças entre os documentos selecionados e a BNCC, considerando a importância dada aos objetivos da educação escolar e aos meios para a consecução de tais objetivos, bem como a interpretação oferecida para os problemas educacionais, sociais e econômicos e as formas de os enfrentar. Assim, foi possível relacionar a escolha dos referenciais da BNCC à sua proposta política, ainda que esta nunca seja explicitada.

#### 2.6.2. A ANÁLISE DOS DOCUMENTOS E DA BNCC, SEGUNDO A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE.

Para analisar o exposto nos documentos referidos, utilizou-se as formulações da teoria crítica da sociedade, mas não exclusivamente. Assim como os pensadores da Escola de Frankfurt faziam, parte-se da premissa de que os tempos atuais ainda refletem as estruturas exploratórias da modernidade, no sentido de que a materialidade dos acontecimentos e das relações de poder, apesar de serem modificadas pela ideologia, não são definidas somente por esta. Toma-se o pressuposto, portanto, que a linguagem carregada da ideologia da sociedade industrial do capitalismo avançado tem um fim material, qual seja, estabelecer e aprofundar relações de exploração e de poder.

Ao analisar os documentos selecionados, uma das perguntas que a teoria crítica da sociedade ajudou a responder é: “qual o fim material de conceituar a palavra X com o significado Y”? Com base na resposta, alcançada por meio da pesquisa social empírica, a lógica da sociedade unidimensional e a ideologia embutida na linguagem puderam ser desnudadas em suas nuances, especialmente aquelas que ocultam por baixo de um “verniz” democrático e liberal, uma visão de mundo e um arcabouço teórico autoritários, que se impõem como verdade para sustentar determinadas posições políticas, sem a necessidade de se declarar abertamente partidário, o que dificulta a crítica e fortalece a própria ideologia.

Desse modo, além da noção de fechamento do universo da política e da locução, apresentadas mais a frente, outra formulação que se constituiu em eixo de análise é o de ideologia como linguagem. Noção desenvolvida por Adorno (1973), consiste resumidamente na perda de possibilidade de significação de muitas palavras, em decorrência da imposição autoritária de significados por figuras ou corporações, que detém poder político com o fim normalmente implícito de fortalecer essa posição política.

A análise desse mecanismo nos documentos também foi feita de acordo com a teoria crítica da sociedade, de forma geral e respondendo como estes documentos fortalecem o capitalismo avançado e suas estruturas políticas. Esta análise é a parte central do trabalho e segue o roteiro esboçado a seguir, tendo em vista a consecução dos objetivos de pesquisa.

a) Levantamento da incidência, bem como do contexto em que aparecem, dos termos justiça, democracia, desenvolvimento, inovação, educação e formação, e seus correlatos, em cada um dos documentos investigados;

b) Para identificação das tendências presentes nos documentos, as informações coletadas foram de três categorias:

- Política: relação estado, sociedade e economia;
- Sociedade: ações de combate ou solução para os problemas sociais (pela educação) ou menções a função social da escola/educação;
- Educação: referências a teorias e/ou práticas educacionais / pedagógicas.

## 2.7.REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta dissertação, pretendeu-se ressaltar os aspectos políticos da escolha de termos e referências da BNCC, de forma a estabelecer relações entre o que está escrito no documento e o que o documento propõe, segundo as referências que usa. Para isso, utilizou-se os referenciais da teoria crítica da sociedade, especialmente a noção de fechamento do universo da locução, conforme descrito por Herbert Marcuse em sua obra *O Homem Unidimensional* (1973), e desenvolvido ao longo de sua vida, e por outros pesquisadores, para analisar as tendências presentes e os projetos políticos contidos na BNCC, examinando se essas tendências e projetos políticos também se encontram nos currículos e orientações de organismos internacionais por ela citados como referência.

Observa-se o fechamento do universo da locução a partir de alguns indícios apontados por Marcuse (1973), e que podem ser observados ao menos parcialmente na BNCC. Na redação do documento é possível observar o conformismo racional, corolário da racionalidade tecnológica, traduzido em comportamento social expresso, entre outros, na linguagem. Como a linguagem na sociedade de base tecnológica deixa de ser campo de disputa conceitual, ideológica e política, a aceitação acrítica do existente cria a ilusão de que a sociedade que existe é a única possível.

A linguagem neste e em outros documentos, na sociedade do capitalismo tardio, tem o fim único de servir à comunicação de ideias pré-estabelecidas, o que a um tempo elimina o debate existente e cria uma dificuldade adicional para iniciar-se outros debates acerca de outros significados para a linguagem. Marcuse assinala que este processo de limitar coisas ou processos a uma só função tende à instrumentalização (MARCUSE, 1973, p. 159). No caso em tela se pode observar a instrumentalização da linguagem.

A neutralização das contradições pela linguagem também merece ser estudada na BNCC, uma vez que este documento reduz conceitos à sua manifestação empírica. Isto também fecha a possibilidade de debate reduzindo toda a possibilidade ao que já existe ou existiu materialmente. Daí decorre que os conceitos ficam petrificados em recortes de tempo que sustentam o empirismo, e não são considerados em seu movimento histórico.

A redução das possibilidades de significado e discursivas da linguagem, por sua vez, permite a comunicação por meio de sínteses grosseiras e abreviações, tidas como universalmente compreendidas em seu todo, mas demasiadamente rasas. Refletir e fazer elocubrações sobre as possibilidades discursivas se torna, aos olhos da sociedade industrial, não somente inútil, mas de fato prejudicial ao bom caminhar da sociedade.

Outros trabalhos que compõem o referencial teórico desta investigação são *Educação e Emancipação* (ADORNO, 1995), *O novo imperialismo* (HARVEY, 2005), *O Jargão da autenticidade* (ADORNO, 1973) e *Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?* (CANAN, 2016).

## 2.8.FONTES ANALISADAS:

As fontes que selecionei foram: Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015), Convenção n° 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT (OIT - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2011), Preparando nossa juventude para um mundo inclusivo e sustentável – A estrutura de competências do PISA da OCDE<sup>3</sup> (OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2016), Reflexões sobre a avaliação da qualidade educacional na América Latina e no Caribe (OREALC/UNESCO, 2008), Relatório final - Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos (CENPEQ - CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2015) e claro, a própria BNCC, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

## 2.9. JUSTIFICATIVAS PARA A SELEÇÃO DESTES DOCUMENTOS

Esses documentos foram selecionados porque, ao ler a parte de fundamentos pedagógicos da BNCC, observa-se que as citações presentes são quase em sua totalidade de documentos internacionais; onze do total de doze, para ser mais preciso. E, se levarmos em consideração que a única menção de um documento nacional tomado como referência pedagógica foi o Manifesto da Escola Nova da década de 1930, fica evidente que a política curricular brasileira está praticamente dirigida em termos pedagógicos pela influência de organismos internacionais. O relatório do CENPEQ (2015) não é considerado como referência pedagógica aqui, pois é citado para sustentar o argumento que “a maioria já ensina por competências”.

Estes documentos foram escolhidos porque são todos os documentos citados nessa parte fundamental da BNCC, excluindo os currículos mencionados como exemplos de outros países, que também ensinam por competências. A exclusão desses currículos da análise, por sua vez, se justifica pelo fato que são citados sob o argumento subentendido de que ensinar por competências faria parte de um conjunto das melhores práticas educacionais ou pedagógicas adotadas mundialmente, conforme se lê nesse trecho:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos

---

<sup>3</sup> Preparing our youth for an inclusive and sustainable world - The OECD PISA global competence framework.

Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. (BRASIL, 2017, p. 13).

Resta claro que aqui novamente o documento não arrisca um julgamento de valor ostensivo, sob pena de poder ser contestado. Somente cita o fato de que “a maioria” assim o faz, e fica a cargo do leitor interpretar que caberia à BNCC consolidar essa escolha no currículo nacional.

Considerando esse argumento, a análise dos currículos citados seria principalmente para responder à pergunta: “O currículo em questão defende ou não o ensino por competências?”, e a resposta para essa pergunta é simplesmente positiva, cada um à sua maneira. Estando isso claro, a análise dos próprios currículos sairia do escopo deste trabalho, razão pela qual estão excluídos da lista acima.

Os outros documentos, no entanto, são riquíssimos para a análise, pois são resultado e demonstrações do poder de influência dos organismos internacionais e das nações que majoritariamente os dirigem sobre a BNCC. Essa influência é exercida via pressões econômicas tornadas possíveis pelo modelo globalizado de imperialismo de caráter neoliberal, conforme bem descrito por David Harvey (2005). No que toca especificamente as políticas educacionais, Silvia Regina Canan é precisa:

Nesse sentido, acontecimentos históricos como a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 em Jomtien e a ação de organismos internacionais como o Banco Mundial que, especialmente a partir da Conferência, tem sido o grande financiador de programas educacionais para os países da América Latina e Caribe, não podem ser esquecidos. As carências econômicas desses países tornaram-se terrenos férteis para prática da política imperialista de cunho neoliberal, conduzindo a educação a reduzir-se a uma perspectiva mercantilista que a faz confundir seu valor, enquanto possibilidade de construir no sujeito humano a capacidade de pensar e, por meio deste ato, entender a história como enredo para o qual é chamado a construir e intervir pela participação e não pela submissão (CANAN, 2016, p. 25-26).

A seleção desses documentos, portanto, ocorreu não só porque são elementos-chave das políticas educacionais, no sentido de instituir as melhores práticas a serem recompensadas economicamente pelos organismos que as instituem ou por outros agentes, mas também porque nesses documentos percebe-se o mesmo uso de palavras com significado abrangente, o que tende a naturalizar determinadas práticas e questionar outras. Interpreta-se que há uma intenção política implicada, o que se busca demonstrar com o aporte da teoria crítica da sociedade.

## **CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS ORGANIZADOS POR PALAVRAS: A NEUTRALIZAÇÃO DA LINGUAGEM**

Neste capítulo os estão fichamentos com a coleta inicial dos dados buscados nos documentos, e ao fim a análise de cada palavra no contexto dos documentos, segundo a teoria crítica da sociedade e a relação entre esses documentos e a BNCC, o que permite estender o contexto desses documentos à base.

### **3.1.OS FICHAMENTOS DOS DOCUMENTOS ANALISADOS**

#### **3.1.1. TRANSFORMANDO NOSSO MUNDO: A AGENDA 2030 PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

##### **O que é o documento:**

Uma série de compromissos e objetivos que os países signatários consideram necessários para a melhoria da vida humana no planeta, e que devem ser cumpridos até 2030.

##### **Autor(es)/Instituição:**

ONU – Organização das Nações Unidas

##### **Financiado? Encomendado?**

Sim. A agenda foi financiada pelos países membros da Organização das Nações Unidas, e criada com rodadas de discussão e acordos internacionais.

##### **Usa as palavras “Justiça”, “Democracia”, “Desenvolvimento/Inovação”, “Educação/Formação” e seus correlatos?**

Usa. Justiça aparece cinco vezes, democracia aparece uma vez, desenvolvimento/ inovação aparecem 337 vezes, educação/formação 26; variações destas aparecem algumas outras vezes.

##### **Justiça**

O termo justiça aparece 5 vezes somente.

- Contexto de uso: todas as vezes relacionadas a promover o acesso ao judiciário;
- Significado ou definição: sistema de justiça Estatal de cada nação, judiciário;

- Ideias que estão associadas ao uso dos termos: associar justiça a judiciário causa o esvaziamento da discussão sobre o que é justo, promovendo o fortalecimento do status quo.

## **Democracia**

Democracia aparece uma vez

- Contexto de uso: no item nove que contém uma posição da ONU, que antevê o seguinte para o ano 2030:

Um mundo em que a democracia, a boa governança e o Estado de Direito, bem como um ambiente propício nos níveis nacional e internacional, constituam elementos essenciais para o desenvolvimento sustentável, além do crescimento econômico inclusivo e sustentado, desenvolvimento social, proteção ambiental e erradicação da pobreza e da fome. (ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 3)

- Significado ou definição: o significado de democracia não está aqui explicitado, mas subentende-se que seja a democracia representativa indireta, conforme exercida, na teoria, na maioria dos países ocidentais capitalistas;

- Ideias que estão associadas ao uso dos termos: a ideia principal que esse documento traz é a que o sistema de democracia capitalista neoliberal não tem vícios inerentes a si próprio, ou quando tem, são de possível ou fácil correção com pequenas mudanças de curso.

## **Desenvolvimento**

Desenvolvimento aparece 315 vezes, sendo provavelmente a palavra mais importante desse documento.

- Contexto de uso: Quando se fala de desenvolvimento sustentável nesse documento, fala-se de manter o capitalismo ocidental como sistema hegemônico, de manter os sistemas de produção e concentração de renda, mas evitando os piores subprodutos desse sistema, como a pobreza e a fome, por exemplo;

- Significado ou definição: Desenvolvimento é, na maior parte do documento, interpretado como avançar em uma direção, supostamente assumida e acordada entre os países-membros desse tratado, ou seja, agir para se aproximarem todos os países cada vez mais dos ideais que o documento traz logo no início;

- Ideias que estão associadas ao uso dos termos: Não se fala de mudança estrutural, a não ser para evitar problemas específicos, como se os problemas fossem

dissociados de suas causas, ou como se as causas, por serem tidas como universalmente justas, não pudessem ser questionadas.

## **Inovação**

Inovação aparece 22 vezes,

- Contexto de uso: Esse trecho deixa muito claro o entendimento da ONU e dos países signatários dessa Agenda sobre o significado de alguns termos contidos aqui:

67. A atividade empresarial privada, o investimento e a inovação são os principais elementos impulsionadores da produtividade, do crescimento econômico inclusivo e da criação de emprego. (ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 35);

- Significado ou definição: é quase sempre com o significado que os autores da teoria crítica chamariam de instrumental da palavra, ou seja, inovação aparece como maneiras novas de reforçar o mesmo sistema capitalista, de consumo, massificação etc.;

- Ideias que estão associadas ao uso dos termos: inovação neste documento é uma das bases de sustentação principais do sistema capitalista, que se vê naturalizado quando “produtividade, crescimento econômico e criação de empregos” passam a ser os objetivos também naturais.

## **Educação**

Educação aparece 18 vezes, em muitos contextos diferentes.

- Contexto de uso: muitos pontos relativos à educação falam da eliminação ou mitigação das diferenças de acesso à educação por causa do gênero, etnia ou origem da pessoa, de forma a criar mais mão de obra qualificada em todos os segmentos da sociedade;

- Significado ou definição: a educação parece um meio para um fim nesse documento, apesar de realmente em diversos pontos ser declarada como direito essencial de todas as pessoas. Observa-se, no entanto, pelo discurso geral do documento, que uma vez que o fim do desenvolvimento sustentável envolve o emprego e o trabalho como atividades primordiais de todas as pessoas, esse direito essencial pode ser lido também como dever geral de adaptação;

- Ideias que estão associadas ao uso dos termos: a associação direta entre educação e criação de mão de obra, e a declarada urgência na ampliação do acesso a este tipo de educação confirma o entendimento de que a educação é vista aqui como etapa necessária no

desenvolvimento de mão de obra em primeiro lugar; depois como direito essencial ao desenvolvimento humano, uma vez que o desenvolvimento está submetido à geração de mão de obra. A ampliação do acesso é somente necessária para aumentar a eficiência dessa produção.

### **Formação**

“Formação” aparece 4 vezes,

- Contexto de uso: o contexto do uso dessa palavra no documento é similar ao de educação em algumas instâncias, mas normalmente mais instrumentalizado. Formação poderia ser, em todas as instâncias e sem prejuízo do entendimento do documento, substituída por educação, mas a reversa não é verdadeira. Isto porque educação é usada às vezes sem clarificar seu sentido instrumentalizado como meio para um fim, o que oculta o fato de que ocorre a redução do direito à educação, subsumido à formação de mão de obra. Já formação não permitiria a dúvida, dado que seu uso corrente no jargão capitalista empresarial, que este documento utiliza sem reservas, já estabeleceu a palavra formação como uma substituta de treinamento, quando o colaborador (trabalhador) é recém-incorporado (contatado), ou substituta de reciclagem, quando o colaborador é antigo e precisa ser atualizado;

- Significado ou definição: aparece todas as vezes no sentido de treinamento que torna alguém mais apto a exercer uma profissão ou tarefa;

- Ideias que estão associadas ao uso dos termos: a centralidade do mercado como objetivo da formação e da vida pós formação do indivíduo.

### **As palavras acima são usadas para justificar ou defender a aplicação de políticas educacionais?**

Não. O documento não fala diretamente de políticas educacionais, e ao passo que pode influenciar a criação destas, a Agenda 2030 está mais preocupada em estabelecer objetivos específicos do que em definir como devem ser alcançados.

O que se poderia dizer desse documento é que ele pode direcionar a criação de políticas educacionais ao ajudar a estabelecer para elas um ou alguns objetivos, mas nesse documento não se sugere direta ou indiretamente modos de alcançá-los. A BNCC, no entanto, usa esse documento para justificar sua principal imposição, o ensino por competências, conforme o trecho que segue:

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.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2017, p. 8) (grifo no original)

Esse é um dos exemplos de trechos onde a BNCC usa uma parte de um documento fora de seu contexto para justificar a política educacional que impõe.

### **As razões que justificam a importância desta fonte para este trabalho.**

- A BNCC cita diretamente o alinhamento a esse documento como razão para definir algumas das competências e o próprio ensino por competências que impõe como fundamentais.

- O Brasil, sendo um dos signatários desse documento, encontra-se obrigado a demonstrar pelo menos a intenção de cumprir suas demandas. Pode-se encontrar algumas demonstrações dessas intenções na BNCC.

- Essa Agenda não só é assinada pelo Brasil, mas pela maioria dos países da OCDE, organismo que criou e promove a realização de uma das avaliações internacionais mais importantes para a educação brasileira.

- A Agenda 2030 também é assinada pela maioria dos países cujos currículos a BNCC cita como modelos para a adoção do ensino por competências.

### 3.1.2. CONVENÇÃO Nº 169 SOBRE POVOS INDÍGENAS E TRIBAIS E RESOLUÇÃO REFERENTE À AÇÃO DA OIT

#### **O que é o documento:**

Como já assinalado, trata-se de um documento em dois idiomas, que versa sobre as condições de trabalho, terra e saúde das populações indígenas., e apesar disso, o documento inicia com um aviso de isenção em relação a quase tudo que ele mesmo contém:

#### **Autor(es)/Instituição:**

OIT – Organização Internacional do Trabalho.

#### **Financiado? Encomendado?**

Sim. A convenção foi escrita pela organização com o fim de revisar convenções anteriores tendo em vista avanços sócio-políticos nos países membros da Organização desde a escrita das convenções anteriores. Esta edição bilíngue, em português e na língua Terena, especificamente foi financiada pelas seguintes entidades:

A quinta edição desta publicação se realizou no âmbito dos Projetos “Programa Conjunto de Segurança Alimentar e Nutricional de Mulheres e Crianças Indígenas no Brasil” e “Apoio aos Esforços Nacionais em Prol de um Estado Livre de Trabalho Infantil, Bahia - Brasil”, respectivamente financiados pela Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID) e pelo Departamento de Estado de Trabalho dos Estados Unidos (USDOL) (OIT - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2011, p. 2).

**Usa as palavras “Justiça”, “Democracia”, “Desenvolvimento/Inovação”, “Educação/Formação” e seus correlatos?**

Usa todas exceto democracia. Justiça e variações só aparecem seis (6) vezes. Desenvolvimento/Inovação aparecem 21 vezes, educação e formação 21 vezes, e variações destas aparecem algumas outras vezes.

### **Justiça**

O termo justiça aparece uma vez somente, na introdução, num trecho que faz referência ao direito à justiça social que povos originários e tribais devem ter.

### **Democracia**

Democracia não aparece, porque a convenção também se direciona a governos que não são democráticos. Quando ela menciona direitos dos cidadãos e representatividade, toma cuidado para evitar apologias democráticas.

### **Desenvolvimento**

“Desenvolvimento” aparece poucas vezes, normalmente relacionado ao desenvolvimento de políticas ou desenvolvimento socioeconômico dos povos originários.

### **Inovação**

Inovação aparece duas vezes no documento, na introdução, explicando como o documento é inovador.

### **Educação**

Educação e suas derivações aparecem 13 vezes. O caráter geral do documento no que toca educação é dar aos povos originários autonomia sobre seus modos de ensino e condições de acesso à educação pelo menos em igualdade de condições com os demais cidadãos.

A autoridade competente garantirá a formação de membros dos povos interessados e sua participação na formulação e implementação de programas educacionais com vistas a transferir-lhes, progressivamente, a responsabilidade pela sua execução, conforme a necessidade (OIT - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2011, p. 35).

### **Formação**

Na maioria das vezes, a palavra “formação” trata da necessidade de formar pessoas dos próprios povos para satisfazerem suas necessidades tanto educacionais quanto médicas, e de representação externa; também aventa-se a possibilidade da formação, se as pessoas desses povos assim desejarem, para que tenham condições de integrarem os sistemas econômicos, políticos e sociais externos a seus povos.

### **As palavras acima são usadas para justificar ou defender a aplicação de políticas educacionais?**

Sim, mas não diretamente. As palavras acima, contextualizadas nesse documento são usadas para defender o direito desses dos povos indígenas e tribais de construir, junto com os governos dos países onde seus territórios se encontram, políticas diversas, entre elas educacionais. O documento também dá algumas diretrizes sobre como devem ser essas políticas para que tenham seus direitos assegurados.

### **As razões que justificam a importância desta fonte para este trabalho.**

O fato de a OIT dirigir sua atenção à proteção dos direitos dos povos nativos e tribais por si só é indicativo da importância dessas pessoas para a produção de trabalho nas nações. E se estas pessoas fazem parte da força de trabalho, sua formação passa também a ser necessária para a produção de trabalho qualificado, conforme as máquinas vão substituindo cada vez mais os trabalhadores menos qualificados.

Além do explicitado acima, a citação desta Convenção na BNCC de fato não é vazia, uma vez que povos nativos e indígenas são alvo de atenção especial neste documento. Apesar de a convenção não ser um currículo, nem dar diretrizes imediatas para a criação de um, é certamente um documento que pretende influenciar na formação de povos inteiros, portanto torna-se relevante para a pesquisa.

### 3.1.3. PREPARANDO NOSSA JUVENTUDE PARA UM MUNDO INCLUSIVO E SUSTENTÁVEL – A ESTRUTURA DE COMPETÊNCIAS DO PISA DA OCDE

#### **O que é o documento:**

Uma proposta feita pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que discorre sobre a educação por competências e sua importância. Também apresenta explicações sobre o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, em português).

#### **Autor(es)/Instituição:**

De acordo com o próprio documento:

Essa estrutura é fruto de um esforço colaborativo entre os países participantes do PISA e do Secretariado da OCDE, sob a orientação de Andreas Schleicher e Yuri Belfali. A estrutura foi desenvolvida por Mario Piacentini com Martyn Barrett, Veronica Boix Mansilla, Darla Deardorff e Hye-Won Lee. Rose Bolognini e Natalie Foster editaram a estrutura. Natasha Robinson prestou excelente assistência de pesquisa e Mattia Baiutti, comentários úteis. Este quadro baseia-se em trabalhos anteriores dos especialistas que lideraram a primeira fase de desenvolvimento da avaliação: Darla Deardorff, David Kerr, Peter Franklin, Sarah Howie, Wing On Lee, Jasmine B-Y Sim e Sari Sulkinen. A OCDE também gostaria de agradecer ao Projeto Zero da Universidade de Harvard por seus esforços inestimáveis de contribuição e divulgação.<sup>4</sup> (OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2016, p. 2) (tradução nossa)

#### **Financiado? Encomendado?**

Sim. A estrutura foi financiada desde seus estágios de pesquisa e desenvolvimento pela OCDE, mais especificamente pelos países que dela participam, com participação dos países onde o PISA é aplicado.

**Usa as palavras “justiça”, “democracia”, “desenvolvimento”, “inovação”, “educação” e “formação” e seus correlatos?**

---

<sup>4</sup> This framework is the product of a collaborative effort between the countries participating in PISA and the OECD Secretariat, under the guidance of Andreas Schleicher and Yuri Belfali. The framework was developed by Mario Piacentini with Martyn Barrett, Veronica Boix Mansilla, Darla Deardorff and Hye-Won Lee. Rose Bolognini and Natalie Foster edited the framework. Natasha Robinson provided excellent research assistance and Mattia Baiutti, helpful comments. This framework builds on earlier work by the experts who led the first phase of development of the assessment: Darla Deardorff, David Kerr, Peter Franklin, Sarah Howie, Wing On Lee, Jasmine B-Y Sim and Sari Sulkinen. The OECD would also like to thank Project Zero at Harvard University for their invaluable input and dissemination efforts.

Usa. Justiça aparece cinco vezes. Democracia aparece uma vez, desenvolvimento aparece 60 vezes, educação 113, formação três, inovação uma e variações destas aparecem algumas outras vezes.

## **Justiça**

O termo justiça aparece cinco vezes somente, uma em referências bibliográficas, outra num trecho que diz que todos os estudantes merecem justiça, principalmente na escola, e as outras duas vezes, que se considera mais importantes para este trabalho, são no contexto do quarto domínio de conhecimento, falando especificamente da subárea de prevenção de conflitos e crimes de ódio, âmbito no qual se deveria discutir definições conflitantes de justiça social. Segue o trecho:

(...) fazê-los examinar o papel dos protestos não violentos na mudança social e política, definições conflitantes de **justiça** social e argumentos contrastantes sobre as condições de paz duradoura e maior coesão social.<sup>5</sup> (OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2016, p. 49) (grifo e tradução nossos)

Segundo o documento, as quatro áreas do conhecimento são: cultura e relações interculturais, desenvolvimento socioeconômico e interdependência, sustentabilidade ambiental e instituições globais, conflitos e direitos humanos. Neste último é que se encontra o subdomínio citado acima.

## **Democracia**

Democracia aparece uma vez e democrático aparece seis vezes, mas quatro dessas aparições são em títulos citados como referências, duas falam de ensinar uma “cultura democrática” ou “cidadania democrática”, como parte da educação para competência global. A última menção de democrática é num trecho que a OCDE defende a importância da informação autodeclarada pelos estudantes falando de atitudes cívicas e democráticas, em questionários do tipo escala Likert. Democrática ou democracia não são definidos em nenhum caso.

## **Desenvolvimento**

Desenvolvimento aparece 60 vezes, normalmente relacionado ao desenvolvimento de habilidades ou competências, mas considerou mais importante para o trabalho este trecho que

---

5 (...) make them examine the role of nonviolent protests in social and political change, conflicting definitions of social justice, and contrasting arguments about the conditions for lasting peace and greater social cohesion.

denota a valorização dada para a discussão do significado de desenvolvimento, no subdomínio que abarca expressões culturais e trocas culturais:

Este subdomínio se concentra em questões relacionadas à preservação do capital cultural mundial (por exemplo, língua, artes e tradições) e nas relações entre culturas dominantes e não dominantes. Cenários nesta área de contexto podem descrever (...) diferentes perspectivas sobre o que o **desenvolvimento** significa e sobre como os países devem apoiar o desenvolvimento de outros países.<sup>6</sup> (OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2016, p. 46)

É importante para este trabalho percebermos como a OCDE, um grupo de países ricos e desenvolvidos considera importante ditar “o que desenvolvimento significa e como os países devem apoiar o desenvolvimento de outros países.”

### **Inovação**

Inovação aparece só uma vez no documento, para dizer que o resultado da aferição obtida pela aplicação do PISA pode trazer inovação para o nível das escolas individuais.

### **Educação**

Educação aparece 113 vezes, em muitos contextos diferentes. Como é uma estrutura educacional que é sugerida pelo documento, é de se esperar que se compare vários tipos de educação, e que o documento use muito essa palavra.

### **Formação**

“Formação” aparece só três vezes, no contexto de formar uma identidade individual em cada aluno.

**As palavras acima são usadas para justificar ou defender a aplicação de políticas educacionais?**

Sim, diretamente. As palavras acima fazem parte do conjunto de temas e suportes teóricos da estrutura proposta pela OCDE, e quando são usadas sem definição prévia, resta ao leitor depreender o significado da palavra pelo contexto.

---

<sup>6</sup> This subdomain focuses on issues related to preserving the world’s cultural capital (e.g., language, arts and traditions) and the relationships between dominant and nondominant cultures. Scenarios in this context area can describe: (...) different perspectives on what development means and on how countries should support other countries’ development.

Como o objetivo do documento é promover a aplicação da estrutura proposta, o silenciamento quanto às possíveis polissemias das palavras acaba favorecendo esse objetivo por meio do esvaziamento do significado do termo, ao invés de argumentação lógica.

### **As razões que justificam a importância desta fonte para este trabalho.**

A BNCC e as Políticas Educacionais Brasileiras são muito direcionadas pelas avaliações externas, sendo talvez a mais significativa delas o PISA, da OCDE. Entender os objetivos estruturais dessa organização para a educação global é, portanto, imperativo para compreender as motivações políticas da BNCC.

Além disso, observar o grau de aceitação das sugestões da OCDE na BNCC pode ser indicativo de alinhamento político às pautas dessa organização.

#### 3.1.4. REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE<sup>7</sup>

##### **O que é o documento:**

Contém reflexões de quatro estudiosos sobre a avaliação de sistemas educativos, cujo objetivo é “começar a pensar na avaliação de forma mais crítica e fornecer orientação e estruturas conceituais para avançar no desenvolvimento de sistemas de avaliação de qualidade mais abrangentes que forneçam informações relevantes para a tomada de decisões de políticas e práticas educacionais.”

Sendo um livro, também é descrito como “um marco para reorientar a concepção e implementação de sistemas de ensino mais relevantes para a avaliação da qualidade educacional” na América Latina.

##### **Autor(es)/Instituição:**

UNESCO e LLECE - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, especificamente com textos de Sergio Martinic, Margarita Poggi, Guadalupe Ruiz e Héctor Valdés.

Este texto reúne as reflexões de **Sergio Martinic**, acadêmico da Pontifícia Universidade Católica do Chile, sobre informação, participação e abordagem de direitos; **Margarita Poggi**, Diretora do Instituto Internacional de Planejamento

---

<sup>7</sup> Tradução nossa. No original: Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe.

educacional de Buenos Aires (IPE/UNESCO), no que diz respeito à construção de novas estratégias de avaliação da qualidade educacional na América Latina; de **Guadalupe Ruiz**, Diretora de Avaliação Escolar do Instituto Nacional de Avaliação da Educação (INEE) do México, que reflete sobre o que esses novos modelos avaliativos implicam. E, por fim, o de **Héctor Valdés**, diretor do Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP) de Cuba, na avaliação do desenvolvimento e do corpo, formação racional e emocional do ser humano, a partir da experiência cubana.<sup>8</sup> (OREALC/UNESCO SANTIAGO - OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2008, p. 4-5) (tradução nossa)

Também participaram desta reunião, como parte da LLECE, **Javier Murillo** (coordenador) e **Marcela Román**; e como especialista convidado, **Francisco Soares**, da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil.<sup>9</sup> (OREALC/UNESCO SANTIAGO - OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2008, p. 5)(tradução nossa)

### **Financiado? Encomendado?**

Sim, conforme se pode ler no excerto a seguir:

Portanto, nos dias 11 e 12 de outubro de 2007, e graças à contribuição da Fundação Ford, o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) da Secretaria Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) convocou uma reunião de trabalho para abordar o tema e refletir sobre o tema, na cidade de Santiago do Chile.<sup>10</sup> (OREALC/UNESCO SANTIAGO - OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2008, p. 4) (tradução nossa)

### **Usa as palavras “Justiça”, “Democracia”, “Desenvolvimento/Inovação”, “Educação/Formação” e seus correlatos?**

---

<sup>8</sup> El presente texto reúne las reflexiones de Sergio Martinic, académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en relación con la información, participación y enfoque de derechos; de Margarita Poggi, directora del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE/UNESCO) Buenos Aires, con respecto a la construcción de nuevas estrategias de evaluación de la calidad educativa en América Latina; de Guadalupe Ruiz, directora de Evaluación de Escuelas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México, quien reflexiona sobre lo que implican estos nuevos modelos evaluativos. Y finalmente, la de Héctor Valdés, como director del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) de Cuba, sobre la evaluación del desarrollo y formación corporal, racional y emocional del ser humano, desde la experiencia cubana.

<sup>9</sup> En esta reunión participaron también, como parte del LLECE, Javier Murillo (coordinador) y Marcela Román; y como experto invitado, Francisco Soares, de la Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), Universidade Federal Minas Gerais (UFMG), Brasil.

<sup>10</sup> Por ello, el 11 y 12 de octubre del 2007, y gracias al aporte de la Fundación Ford, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) convocó a una reunión de trabajo para abordar la problemática y reflexionar sobre este tema, en la ciudad de Santiago de Chile.

Usa todas exceto inovação. Justiça e variações só aparecem seis vezes. Democracia não aparece diretamente, mas há três variações da palavra presentes. Desenvolvimento, educação, formação e variações destas aparecem inúmeras vezes.

## **Justiça**

O termo justiça aparece três vezes no total. Uma nas referências bibliográficas, ao final, em “Lafourcade, Pedro (1998). Calidad de la educación. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información, Difusión Estadística y Tecnología Educativa del Ministerio de Educación y Justicia.” E mais duas vezes numa tabela com diversos fatores considerados, por Héctor Valdez (Cuba), indicadores relevantes para a qualidade educacional de uma escola. Os fatores são: “Sentido de **justicia** y tacto pedagógico.” (dos membros da equipe de direção) e “Capacidad para actuar con **justicia** y tacto pedagógico.” (dos docentes). Em nenhum outro ponto do livro justiça é definida ou sequer mencionada.

Além disso, variações de justiça, como “justa” e “justas” aparecem mais três vezes. Uma delas é esta:

A missão da **educação** é o desenvolvimento integral dos cidadãos que também sejam capazes de transformar a sociedade atual, tornando-a mais **justa**, inclusiva e **democrática**, mais que formar sujeitos capazes de integrar e 'funcionar adecuadamente' nela.<sup>11</sup> (OREALC/UNESCO SANTIAGO - OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2008, p. 7) (Tradução e grifo nosso para destacar o uso das expressões de interesse)

Esta última citação foi praticamente copiada e transcrita na BNCC:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (grifo nosso) (BRASIL, 2017, p. 7)

Outra menção de interesse:

Uma ação avaliativa mais justa requer o uso de modelos de valor agregado, os que propiciam a realização de comparações dos resultados de cada instituição a respeito de si mesma.<sup>12</sup> (OREALC/UNESCO SANTIAGO - OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2008, p. 86)

---

11 La misión de la educación es el desarrollo integral de ciudadanos que también sean capaces de transformar la sociedad actual, haciéndola más justa, inclusiva y democrática, más que la formación de sujetos capaces de integrarse y 'funcionar adecuadamente' en ella.

12 “Una acción evaluativa más justa requiere del uso de modelos de valor agregado, los que sí propician la realización de comparaciones de los resultados de cada institución con respecto a sí misma.”

Será que isso é suficiente? A instituição não participa da criação do método de avaliação? Quem dá ao avaliador o direito de avaliar e definir que régua se usa?

Já o uso de justas se faz em um trecho que defende as avaliações de valor agregado em relação às de valor absoluto. É interessante observar como a avaliação justa é a que premia o crescimento, a agregação de valor, sem necessariamente se atentar às causas, à maneira ou às razões desse crescimento, estagnação ou regressão, conforme o caso. Ao passo que a avaliação é só um de muitos instrumentos capazes de corrigir a desigualdade sistêmica na educação, a noção de justiça dissociada da necessidade de reparação ou de políticas de apoio é uma noção tipicamente capitalista e neste caso específico, imperialista, uma vez que mantém em estado de submissão o país que não “cresce” nos indicadores, ao invés de dar a este país condições de fazê-lo.

### **Democracia**

Democracia por si não aparece, mas variações sim. Há uma ocorrência de democrática, uma de democráticas e uma de democratizar.

Democrática está no trecho destacado acima na parte de “justiça”. Isso é muito importante, porque busca definir sem precisão a missão da educação e qual sociedade deve criada, como se esse rumo futuro fosse evidente.

Democratizar está utilizado no sentido de ampliar, na expressão “democratizar o acesso à informação”.

Já a palavra “democráticas” é utilizada no sentido de bilaterais, sem imposição inquestionada do professor sobre o aluno. Portanto, não tem a ver com democracia no sentido político.

Por sua vez, entendemos o ensino como direção, organização, orientação e controle da aprendizagem; incluindo a autoaprendizagem como autodireção e autocontrole do processo pelo próprio aluno, aspectos cada vez mais possíveis como resultado do desenvolvimento de técnicas de educação, e também de novas relações, mais democráticas e cooperativas, entre professor e aluno<sup>13</sup> (OREALC/UNESCO, 2008, p. 79).

### **Desenvolvimento/Inovação**

---

13 “Por su parte, comprendemos la enseñanza como la dirección, organización, orientación y control del aprendizaje; incluyendo el autoaprendizaje como autodirección y autocontrol del proceso por el propio alumno, aspectos cada vez más posibles como resultado del desarrollo de las técnicas de educación, y también de nuevas relaciones, más democráticas y cooperadoras, entre maestro y alumno.”

Inovação não aparece nenhuma vez no documento, nem o verbo inovar. Há duas menções de renovação, mas em contextos práticos que não se considerou importantes por não serem usados de forma evidentemente política.

“Desenvolvimiento” aparece poucas vezes, mas desarrollo aparece 85 vezes, desarrollar 14, desarrollan 7, desarrolla 6 e desarrollos 6. Um total, portanto, de 118 vezes. São muitas ocorrências, o que certamente inviabiliza mencioná-las individualmente. Basta dizer, com esse número expressivo, que a ideia de desenvolvimento está muito presente na promoção de políticas de avaliação de qualidade de ensino, o que faz bastante sentido. Resta saber o que se entende por desenvolvimento, e se esse entendimento é uniforme, tanto entre os quatro especialistas, quanto entre os que criam as políticas educacionais; e para o público que lê essa palavra ao tentar descobrir porque sofre os efeitos das políticas sobre ele imposta.

Abaixo um trecho importante e expressivo dos usos da palavra “desarrollo”:

Entender la **educación** como **desarrollo**, implica reconocer que es –en primer lugar– un proceso de cambios y transformaciones cuantitativos y cualitativos, que ocurren en el individuo, la sociedad y los grupos, los cuales constituyen premisa, condición y resultado de la propia **educación**. Sin determinadas bases biológicas y sociohistóricas no es posible el **desarrollo** humano pleno, el que tampoco se consigue sin la acción formativa consciente, facilitadora y dirigida a lograr determinado tipo de **desenvolvimiento**. (OREALC/UNESCO SANTIAGO - OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2008, p. 79).

### **Educação**

Educação aparece 245 vezes, e variações aparecem muitas outras vezes. Somadas, as palavras “educativo” (68), “educativa” (111), “educa” (2) e “educativos” (60) aparecem 241 vezes, quase dobrando as aparições de educação. Isso é de se esperar em um livro sobre métodos de avaliação da educação. Como são muitas as aparições, é difícil delimitar um contexto, mas há muitas definições de educação ao longo do documento, e várias dessas menções são polissêmicas, sem uma definição precisa do termo.

### **Formação**

Formação (42), formativo (7) e formar (4) aparecem no texto muitas vezes e quase sempre carregada de significado político. A própria ideia de formar carece de pressupostos e objetivos, já que remete a tomar (ou dar) forma a alguém ou algo. Nesse sentido, segue um trecho que é relevante por conter uma definição explícita do que pelo menos um dos pensadores selecionados entende por formação:

La **formación** es un concepto que llega desde la filosofía y que hoy toma mucha fuerza. Algunos lo proponen como el concepto principal de la pedagogía, porque destaca la dimensión axiológica de la **educación** y define lo **educativo**, que radica en ser un proceso de humanización, de creación de un tipo de ser humano acorde a determinados ideales y fines sociales. El ser humano no nace, se ‘hace’ y, por lo tanto, es necesario formarlo; es decir, dotarlo de valores y de un sentido de la vida. El **desarrollo** y la **formación** deben ser vistos en su unidad: toda formación implica un **desarrollo** y todo **desarrollo** conduce, en última instancia, a una **formación** psíquica de un orden superior.” (OREALC/UNESCO SANTIAGO - OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2008, p. 80)

### **As palavras acima são usadas para justificar ou defender a aplicação de políticas educacionais?**

Sim. De forma ampla o livro é composto de ideias e sugestões para compor um determinado conjunto de “melhores práticas” de avaliação e aprimoramento dos sistemas educacionais. Mesmo que isso possa parecer um exercício científico e teórico, a aplicação destas práticas gera políticas educacionais da seguinte forma: uma vez estabelecidas como “benchmarks” pela UNESCO e outros órgãos internacionais de referência como a OCDE, por exemplo, estas melhores práticas já se tornam definidoras das políticas destes órgãos para “facilitar a concessão de estímulos financeiros”, seja de fundos próprios ou via FMI e Banco Mundial, ou mesmo que os estímulos sejam políticos, como um assento com mais poder decisório em uma Organização.

Em decorrência disso, também definem as políticas internas de países que têm dívidas, daqueles cujos governantes desejam ou precisam contrair dívidas ou que desejam fazer parte do grupo dos que emprestam aos Fundos, usando estes benchmarks como variável no cálculo da taxa de juro a ser aplicada.

Se levarmos em consideração os órgãos apoiadores e financiadores dessa pesquisa, fica ainda mais evidente a busca por eles de estabelecer padrões que permitam avaliar de forma homogênea e racional os sistemas educacionais, contribuindo para a criação de políticas públicas sobre o assunto.

### **As razões que justificam a importância desta fonte para este trabalho.**

Criar as “melhores práticas” de avaliação educacional com vistas a definir “que rumo deve tomar a avaliação de qualidade na AL e Caribe” não é um trabalho científico destituído de sentido político. Como todo trabalho científico, ele tem pressupostos e responde perguntas do presente com métodos específicos. É importante saber que perguntas foram essas, que método foi utilizado e questionar as premissas sobre os quais são elaborados seus argumentos.

A pesquisa gera custos que devem ser cobertos ou por partes interessadas nesse estudo específico ou por partes que cobrem custos de estudos diversos, mesmo sem interesse direto. A pesquisa em tela (e seu relatório) está no primeiro caso. O Instituto Ford e a UNESCO tem razões políticas para realizar investimentos em pesquisa na área da Educação, e é importante conhecê-las.

Esta fonte não é citada só na BNCC, pois que se tornou de fato um marco para a educação latino-americana e caribenha, e sua importância na fundamentação das políticas públicas de educação é visível pelo seu conteúdo, praticamente aceito como acima de contestação, pelo que se pode observar na BNCC, e nos demais currículos latinos que passaram a dar especial atenção aos conteúdos das avaliações internacionais.

Nos currículos do Peru (PERU; MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016) e do Chile, por exemplo, também citados pela BNCC como exemplos de currículos que usam o ensino por competências, livros da UNESCO aparecem nas referências bibliográficas: nos dois currículos do Chile, primeira (CHILE, 2018) e segunda (CHILE, 2015) etapas do ensino fundamental e no currículo nacional do Peru.

### 3.1.5. RELATÓRIO FINAL - CURRÍCULOS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES, MODOS DE IMPLANTAÇÃO E USOS

#### **O que é o documento:**

Um relatório elaborado pelo CENPEQ sobre os currículos (documentos curriculares) de cada um dos Estados e do Distrito Federal no que toca os anos finais do Ensino Fundamental.

#### **Autor(es)/Instituição:**

CENPEQ - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

#### **Financiado? Encomendado?**

Sim. O estudo é uma realização da Fundação Victor Civitta, em parceria com Itaú BBA, Instituto UNIBANCO, Fundação Itaú Social e Instituto Península.

**Usa as palavras “Justiça”, “Democracia”, “Desenvolvimento/Inovação”, “Educação/Formação” e seus correlatos?**

Usa todas. Justiça só aparece quatro vezes, nas referências bibliográficas. Democracia aparece duas vezes, desenvolvimento/inação aparecem 73 vezes, educação 953, formação 198, inováção quatro e variações destas aparecem algumas outras vezes.

### **Justiça**

O termo justiça aparece quatro vezes somente.

- Contexto de uso: nas referências bibliográficas, como título de outras obras;
- Significado ou definição: inexistentes;
- Ideias que estão associadas ao uso dos termos: inexistentes.

### **Democracia**

Democracia aparece duas vezes,

- Contexto de uso: uma vez numa nota de rodapé e outra nas referências bibliográficas;
- Significado ou definição: inexistentes;
- Ideias que estão associadas ao uso do termo: inexistentes.

### **Desenvolvimento**

Desenvolvimento aparece 67 vezes,

- Contexto de uso: normalmente relacionado ao desenvolvimento de habilidades ou competências, mas também encontrado no sentido de ensinar (desenvolver) conteúdos, (promover o) desenvolvimento humano e educacional e de execução de ações na produção de estatísticas e de iniciativas de avaliações institucionais.
- Significado ou definição: depende muito do contexto. Como é uma palavra com muitos significados, acaba normalmente indicando um movimento incremental ou crescente e não muito mais que isso;
- Ideias que estão associadas ao uso do termo. Desenvolvimentismo como ideal político e social, a melhoria da qualidade de vida humana como movimento incremental do que já existe, e da racionalidade técnica aplicada ao processo de ensino.

### **Inováção**

Inovação aparece quatro vezes no documento:

- Contexto de uso: para destacar alguns elementos considerados inovadores (novidades, novos) pelos especialistas;

- Significado ou definição: o significado dessa palavra no texto é a de indicar mudança, não necessariamente para algo jamais feito, mas simplesmente que não estava sendo feito anteriormente por aquele Estado (país) ou naquele contexto;

- Ideias que estão associadas ao uso do termo: os autores usam essa palavra quando almejam dar teor positivo a uma mudança realizada.

### **Educação**

Educação aparece 953 vezes, em muitos contextos diferentes, o que faz absoluto sentido, considerando que é um documento que estuda currículos e práticas educacionais em vários estados do Brasil.

### **Formação**

“Formação” aparece 198 vezes, e normalmente se refere a processos formativos de discentes e docentes. Novamente, a concepção dessa formação varia de caso a caso, mas na maior parte das vezes refere-se a tornar uma pessoa apta a executar uma função, de forma simples e direta. Em muitos currículos estudados pelo CENPEQ por meio especialmente das entrevistas com responsáveis pela implantação destes documentos, a formação aparece com o objetivo de torná-los mais capazes a treinar os alunos a serem aprovados nas avaliações externas, e para os alunos, com o objetivo de se tornarem mão de obra. Um exemplo deste uso está a seguir:

As entrevistas indicam que a maioria dos gestores entrevistados no Acre e em São Paulo considera que a formação inicial, com destaque para o curso de Pedagogia, é insuficiente para a ação pedagógica, pois, ao dar maior ênfase para a formação teórica, acaba não preparando adequadamente para a sala de aula (CENPEQ - CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2015, p. 186)

### **As palavras acima são usadas para justificar ou defender a aplicação de políticas educacionais?**

Sim, diretamente. As palavras acima, com a exceção das que aparecem pouquíssimas vezes, fazem parte de documentos políticos e são usados sem definição prévia, restando ao leitor depreender o significado da palavra pelo contexto. Por exemplo:

Trata-se da contratação de professores para disciplinas que não as de sua **formação** de origem, considerada pelos gestores como um dos grandes inviabilizadores da implantação do currículo (CENPEQ - CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2015, p. 221) (grifo nosso)

No caso acima, formação é a licenciatura na qual o professor tem diploma. Já no que segue, formação continuada refere-se a uma série de cursos que os professores são estimulados a fazer, ou punidos caso não façam:

O trabalho rotineiro e contínuo de garantir o sentido “correto” das práticas de ensino é uma das justificativas da inclusão das atividades de **formação** continuada no rol das iniciativas de acompanhamento da reforma curricular (...) (CENPEQ - CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2015, p. 195) (grifo nosso)

Em nenhum destes momentos acima se define formação. O objetivo deve ser subsumido a partir do contexto, silenciando a discussão sobre o conceito por meio da naturalização do entendimento comum do que vem a ser formação.

#### **As razões que justificam a importância desta fonte para este trabalho.**

O documento é um dos únicos estudos científicos citados na BNCC como razão para ensinar por competências, e a justificativa nesse caso é que a maioria, dez de dezesseis, pouco mais da metade dos estados do Brasil considerados na investigação, já vinham fazendo isso nos anos finais do Ensino Fundamental. Tomemos como exemplo esta citação direta da BNCC:

Segundo a pesquisa elaborada pelo Cenpec, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos “competência” e “habilidade” (ou equivalentes, como “capacidade”, “expectativa de aprendizagem” ou “o que os alunos devem aprender”). “O ensino por competências aparece mais claramente derivado dos PCN” (p. 75). (BRASIL, 2017, p. 13)

Além disso, é importante entender nesse documento o que permitiu aos idealizadores da BNCC considerar equivalentes os termos citados acima. Competência e expectativa de aprendizagem não podem ser equivalentes, uma vez que em toda relação de ensino e aprendizagem há expectativa de aprendizagem e nem toda relação de ensino e aprendizagem visa desenvolver ou promover as tais competências. Portanto, competência está contido no conjunto de significados que podem ser interpretados a partir de expectativa de aprendizagem, sem que os termos sejam equivalentes ou sinônimos.

A pretensa equivalência apontada se baseia no tom discursivo autoritário do documento, que visa fechar o universo da locução criando um jargão próprio, com o significado de expectativa de aprendizagem sendo naturalizado. É como se o processo educativo que só

ocorresse se a prática pedagógica estiver pautada no ensino por competências. Uma vez que este significado é associado à sorrelfa ao termo, o leitor é defrontado com o argumento que os termos são equivalentes. Uma petição de princípio que tem na sua premissa sua conclusão.

No entanto, logo após o trecho citado pela BNCC, pode-se ler, perto do fim do documento:

No que tange à articulação de conteúdos, constatou-se no Estudo 2 que os documentos curriculares empregam uma variedade de termos para se referir àquilo que deve ser ensinado. Encontramos termos como expectativas de aprendizagem, habilidades, competências, eixos temáticos, entre outros. Tal variedade, ao que tudo indica, pode estar relacionada à adesão ao disposto em vários documentos curriculares utilizados como referência para a elaboração dos documentos, mas também indica uma polissemia e, por vezes, até confusão sobre o significado desses termos e sobre as implicações que têm para o modo de formatar as orientações sobre “o que” deve ser ensinado (CENPEQ - CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2015, p. 235).

Aqui podemos observar duas coisas: a primeira, é que o próprio estudo admite que os termos usados para defender o ensino por competências o são de forma ampla, e por vezes só para mostrar adesão às diretrizes curriculares “superiores”. A segunda, é a polissemia das palavras empregadas nos documentos curriculares, que, por usarem esse jargão flexível, acabam declarando pouco ou nada sobre o que se pretende, de fato, fazer.

### 3.2.POSICIONAMENTOS EM COMUM ENTRE OS DOCUMENTOS CITADOS E A BNCC.

#### 3.2.1. TRANSFORMANDO NOSSO MUNDO: A AGENDA 2030 PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015)

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da ONU, desde o título, usa o jargão neoliberal do desenvolvimento sustentável para naturalizar o capitalismo e suas bases. Desenvolvimento nesse caso é entendido como desenvolvimento econômico capitalista, ou seja, acumulação de capitais por entidades privadas, o que promoveria o desenvolvimento social quase como um efeito colateral. Isto não precisa ser interpretado:

69. A atividade empresarial privada, o investimento e a inovação são os principais elementos impulsionadores da produtividade, do crescimento econômico inclusivo e da criação de emprego (ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 35).

No documento, “desenvolvimento” é entendido como o crescimento da eficiência do capitalismo avançado. Suas pautas socialmente inclusivas estão todas condicionadas à continuidade da rentabilidade das empresas privadas e adicionam um novo termo a esse jargão, “sustentabilidade”, no caso, em oposição ao que se entende como desenvolvimento predatório.

Entende-se, portanto, que a concentração de renda promovida pelo capitalismo avançado não é vista como desenvolvimento predatório, desde que as pessoas miseráveis deixem de sê-lo e passem a ser somente pobres. A redução da desigualdade entre seres humanos no sistema capitalista é uma meta deste documento, não sua eliminação; muito menos a prosperidade (emancipação) da humanidade (totalidade dos seres humanos).

O uso desse jargão neoliberal também pode ser observado na BNCC, quando nela se define que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados a cada pessoa, se consubstanciam em promover dez competências gerais, que tornem a pessoa capaz de resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho:

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

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, 2017, p. 8) (grifo nosso).

O desenvolvimento da pessoa, nesse caso, é o desenvolvimento da força de trabalho e o condicionamento do indivíduo à resolução de demandas, ao invés de demandar ou, por exemplo, criticar. O significado de desenvolvimento fica aqui reduzido ao que a palavra deve significar para garantir a naturalização do capitalismo avançado, apresentando a dominação que promove como algo positivo e desejável, como se fosse possível a expropriação da riqueza, a violência simbólica, psicológica e física desde que se façam alguns ajustes que tornem essas violências “sustentáveis”, sendo o condicionamento das vítimas talvez o principal deles.

### 3.2.2. CONVENÇÃO Nº 169 SOBRE POVOS INDÍGENAS E TRIBAIS E RESOLUÇÃO REFERENTE À AÇÃO DA OIT

Talvez aqui caiba uma referência ao trabalho da Maria Cristina Dancham Simões (2016), na comparação da “inclusão” das pessoas com deficiência com a “inclusão” dos povos

indígenas que ganham a “liberdade de manter tudo como é”, ou seja, serem incluídos numa sociedade desde que não a mudem significativamente.

O fato de a OIT dirigir sua atenção à proteção dos direitos dos povos nativos e tribais por si só é indicativo da importância do trabalho como elemento que promoveria a cidadania e a inclusão desses grupos populacionais na vida social e econômica. E se estas pessoas fazem parte da força de trabalho, sua formação passa também a ser necessária para a produção de trabalho qualificado.

Além do explicitado acima, a citação deste documento na BNCC de fato não é vazia, uma vez que povos nativos e indígenas são alvo de atenção especial neste documento.

Apesar de esta convenção não ser um currículo, nem fornecer diretrizes para a criação de um, é certamente um documento que influencia na proposição da educação a ser oferecida para indígenas, povos nativos e tribais. Portanto é importante perceber que sua indicação, como base teórica para a fundamentação de como a BNCC entende que devem se formar os currículos indígenas, é simbólica de seu posicionamento político alinhado ao da OIT.

No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua. (BRASIL, 2017, p. 17)

O que se pode observar no trecho acima é a imposição da inclusão dos povos indígenas via uma educação escolar que, respeitando algumas particularidades de suas culturas, os torne força de trabalho que fatalmente possa servir à comunidade maior que os cerca, a dos não-indígenas.

É claro que não se anuncia essa inclusão como a violência que é, e o grande cuidado em deixar explícita a necessidade de respeitar a alteridade indígena só torna mais irresistível a imposição da Base Nacional a essas pessoas. Não só o fato de que ser contra esta imposição torna automaticamente o crítico um inimigo dos princípios da “coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena”, mas também porque o uso dessas

expressões dissimula as relações de força e poder que o documento materialmente visa causar. Podemos lembrar do definido por Bourdieu e Passeron:

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

O que se observa no cruzamento destas fontes, portanto, é que quando o viés político imposto não se anuncia, este se torna muito forte – e no caso da BNCC isso é ainda mais grave, já que é um documento que rege políticas de formação de jovens que reproduzirão estas visões políticas impostas.

### 3.2.3. PREPARANDO NOSSA JUVENTUDE PARA UM MUNDO INCLUSIVO E SUSTENTÁVEL – A ESTRUTURA DE COMPETÊNCIAS DO PISA DA OCDE (OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2016)

Neste documento está presente não só o uso de todo o jargão pedagógico da BNCC, como está explicada e explicitada toda a estrutura de competências que o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) da OCDE avalia para definir a qualidade da educação em determinado país. Levando em consideração que a BNCC utiliza as mesmas fontes do PISA para definir o ensino por competências, ambos apresentando-as como uma espécie de estado da arte, este documento tem bastante em comum com a base.

Outro ponto de destaque é que com ele se pode traçar uma relação mais direta entre a prova internacional de avaliação e a prática em sala de aula. Já é uma reclamação conhecida dos professores a pressão para que os alunos, aprendendo ou não os conteúdos, melhorem suas notas nas avaliações padronizadas. Com a imposição da BNCC criada sobre os mesmos fundamentos dessas avaliações, tem-se uma demonstração ainda mais clara da subordinação do ensino brasileiro às exigências, sempre em forma de sugestões, dos organismos internacionais.

Novamente e no mesmo tom do documento da ONU, a sustentabilidade aparece aqui já desacompanhada do termo desenvolvimento, que se tornou dispensável quando incluído no jargão. Está contida novamente, nesse documento, a relação entre a necessidade de educar por competências e preparar a juventude para trabalhar no mundo “inclusivo” (e não democrático), pois o capitalismo de caráter neoliberal precisa expandir suas fronteiras de expropriação,

transformando em mercado consumidor e em força de trabalho populações anteriormente excluídas desses ciclos.

Introduzir inclusão e sustentabilidade nos currículos brasileiros são bandeiras encontradas na BNCC, estando a sustentabilidade presente em duas das dez competências gerais, e a inclusão mencionada ao longo de todo o documento. A inclusão, no caso da BNCC, se refere às pessoas com deficiência, na maior parte das ocorrências, mas sendo o objeto da inclusão esse grupo, a lógica de incluir na sociedade governada pelo mercado financeiro se mantém. Inclusão, então, na BNCC é usada segundo o jargão neoliberal que a OCDE também emprega.

Já sustentabilidade é um pouco diferente. Na BNCC, refere-se ora à saúde do estudante – como, por exemplo, atitudes sustentáveis que não deteriorarão a saúde da pessoa – ou ao meio ambiente e recursos naturais. Quando se trata do segundo, já se alinha bastante com o uso da OCDE do termo. Ambos têm significados duplos, como é comum no jargão que ganha significado ideológico, ao mesmo tempo demonstrando interesse em preservar a vida humana e natural em suas muitas formas e mantendo e fortalecendo a ordem capitalista, que gerou os problemas da exclusão e da destruição do meio ambiente. Caso surja a crítica, usa-se o primeiro sentido para defender o argumento. Caso não surja, a imposição autoritária do sentido está feita, e o jargão se solidifica na sociedade.

#### 3.2.4. REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE (OREALC/UNESCO, 2008)

Este documento, financiado pela Fundação Ford e elaborado pela UNESCO, traz uma seleção de quatro reflexões de estudiosos da América Latina que, com suas colaborações, criam uma estrutura de avaliação da qualidade da educação, de um país ou território, categorizada em cinco aspectos: equidade, relevância, pertinência, eficácia e eficiência. O documento entra em mais detalhes sobre como se define e avalia cada um desses, o que será mais bem explorado adiante.

Um ponto que se percebe como paralelo entre a BNCC e este documento é a naturalização do ensino por competências, e várias outras práticas pedagógicas e administrativas – de escolas – como consequência de “movimentos de reformas”, que se sucedem não só no tempo, mas numa crescente de progresso e desenvolvimento teórico e

metodológico. No documento da UNESCO, na parte escrita por Sergio Martinic, isto aparece assim:

Hoje, vemos sinais do surgimento de uma "terceira geração" de reformas, que redefinem as relações entre Estado e sociedade. [...] Em suma, são reformas que repousam em amplo consenso e responsabilidades compartilhadas de todos os envolvidos. As unidades são responsáveis, e a sociedade e suas comunidades – ao mesmo tempo – têm mecanismos e autoridade para exigí-las. Essas gerações de reformas não acontecem de forma linear ou, menos, mecânica. Em seus contextos históricos particulares, os países devem viver essas tendências, resolvendo simultaneamente problemas passados e avançando na agenda futura. [...] Cada um desses movimentos de reforma é caracterizado, por sua vez, por questões e preocupações avaliativas particulares, que são tratadas com o desenvolvimento teórico e metodológico de seu tempo.<sup>14</sup> (OREALC/UNESCO, 2008, p. 17) (tradução nossa).

A BNCC vem no bojo dessa terceira geração de reformas, trazendo o currículo por competências que vai, segundo os medidores de qualidade educacional da UNESCO, trazer avaliações melhores para a educação brasileira. Este documento coloca a BNCC em perspectiva, mostrando que o movimento que a gerou não é nacional ou regional, mas mundial.

Novamente e no mesmo tom do documento da ONU, a sustentabilidade aparece aqui já desacompanhada do termo desenvolvimento, que se tornou dispensável, mais uma vez, quando incluído no jargão. Igualmente, está contida nesse documento a necessidade de educar por competências e preparar a juventude para trabalhar no mundo “inclusivo”.

Tal como a BNCC, este documento utiliza as mesmas fontes do PISA para definir o ensino por competências, portanto, tem bastante em comum com a base. E, tal como a BNCC, há uma supervalorização das propostas de avaliação educacional em larga escala. Criadas nos mesmos moldes e sobre os mesmos pressupostos, tem-se uma demonstração cabal da subordinação da educação da América Latina e do Caribe às imposições dos organismos internacionais.

---

<sup>14</sup> En la actualidad, observamos señales de la aparición de una ‘tercera generación’ de reformas, que redefinen las relaciones entre Estado y sociedad. [...] En definitiva, son reformas que descansan en amplios consensos y en responsabilidades compartidas de todos los involucrados. Las unidades rinden cuenta, y la sociedad y sus comunidades -a la vez- tienen mecanismos y autoridad para exigirles. Estas generaciones de reformas no suceden de un modo lineal ni, menos, mecánico. En sus particulares contextos históricos, los países deben vivir estas tendencias resolviendo simultáneamente problemas del pasado y avanzando en la agenda de futuro. [...] Cada uno de estos movimientos de reforma está caracterizado, a su vez, por preguntas y preocupaciones evaluativas particulares, las que son tratadas con el desarrollo teórico y metodológico propio de su tiempo.

### 3.2.5. RELATÓRIO FINAL - CURRÍCULOS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES, MODOS DE IMPLANTAÇÃO E USOS (CENPEQ - CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2015)

Este é, dos cinco documentos, o que menos se assemelha diretamente à BNCC. Primeiro por ser uma compilação de três estudos, escrito com o jargão acadêmico e com a rigidez teórica que se espera de levantamentos de dados quantitativos e análises qualitativas. No entanto, os paralelos podem ser traçados tanto nas ausências quanto nas conclusões.

Nas ausências porque é possível observar nos dois documentos uma tentativa de parecerem acima da política, ou à parte dela. O relatório do CENPEQ faz isso tentando elaborar o discurso do observador destacado e distante do objeto. A BNCC o faz tentando criar a impressão, sem dar evidências, de que ela é produto de amplo debate e discussão democrática entre os interessados. Isto é mais grave no caso da BNCC, porque esse documento é antes normativo que informativo, ao inverso do que ocorre com o relatório do CENPEQ.

Tanto o relatório do CENPEQ quanto a BNCC tocam de modo superficial nos problemas que se propõem a resolver, admitindo que existem, mas sem propor soluções concretas e específicas, o que novamente é mais grave no caso da BNCC. Isto é diretamente criticado pelo relatório do CENPEQ – que levou em consideração a BNCC do ensino fundamental, lançada antes de sua publicação – no trecho a seguir, que trata especificamente sobre o tema da diversidade e como abordá-lo:

A pesquisa “Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil”, realizada pelo Cenpec, evidenciou que a questão da diversidade é central para discernir tomadas de posições de atores relevantes da área educacional em relação à padronização curricular no país (BATISTA; LUGLI; RIBEIRO, 2015). Entretanto, o Estudo 2 evidenciou fraca presença de conteúdos que promovam a construção de identidades plurais nas várias disciplinas que compõem os documentos analisados. A “diversidade” tende a aparecer de três modos distintos: como conteúdos que se ensinam aos “diversos”; sob a forma de orientações gerais; e por meio de indicações para que os professores e as escolas tratem a questão. Verificou-se também prevalência dos conteúdos considerados “universais”, reservando-se pouco espaço para as peculiaridades locais, regionais ou estaduais (CENPEQ - CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2015, p. 236).

Este trecho demonstra como a BNCC se evadiu especificamente de tratar a questão da diversidade, deixando sempre a cargo do próximo elo da correia decidir como operacionalizar a norma instituída pela base. E como o que se tem no texto legal são normas gerais e inespecíficas, cria-se uma insegurança jurídica em torno do que se deve ou não ensinar, uma

vez que a norma inespecífica deixa a cargo do detentor do poder de supervisão e controle a interpretação da Base.

### 3.3.AS PALAVRAS-CHAVE NA BNCC

Exceto por raras e pontuais exceções, o uso de certos termos e vocábulos, aqui denominados de palavras-chave, selecionadas dos documentos é quase sempre técnico, como se houvesse um entendimento indisputado sobre o significado delas, de tal forma que a mera menção da palavra bastasse para transmitir o sentido completo que se pretende. Tendo tomado conhecimento da estratégia de imposição autoritária de discursos, e do que significa o fechamento do universo da locução, é feita uma breve análise contextualizada do que cada uma das palavras significa – ou pode significar, já que os significados são quase sempre implicados – em seus contextos na BNCC.

#### 3.3.1. JUSTIÇA

A primeira menção de “justa”, variação de justiça e a mais empregada pela BNCC, está logo na introdução, neste trecho:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 6)

Aqui vemos o uso mais comum de justa, definindo a sociedade que a BNCC visa criar. Mas o que é “justa”, a BNCC não diz. Nos documentos arbitrariamente escolhidos que cita, pudemos ver que justiça não é definida também. É mencionada muito raramente, quase sempre em notas de rodapé e referências bibliográficas.

Na BNCC as menções também são poucas e raras, mas considerando que a justiça é considerada a razão para que a Base seja como é, a análise do termo é importante. Outro trecho que traz o termo justiça para a frente do nosso pensamento crítico é este:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação

da natureza” (BRASIL, 2013)<sup>15</sup>, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Se uma sociedade justa, democrática e inclusiva são os objetivos da Base, seria de se esperar que esses objetivos fossem melhor definidos. Mas não, a amplitude parece parte do projeto. Justa, nesse caso específico está logo depois de outra palavra ainda mais difícil de definir. O que é uma sociedade “humana”? Uma sociedade menos mecânica? “Justa” na Base aparece quase sempre nesse contexto: dada como se fosse de fácil definição e de significado facilmente presumível.

A última menção importante de justa na introdução está na primeira competência geral da Educação Básica, que segue na íntegra:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

No mesmo espírito das duas citações anteriores, o termo justiça aparece aqui como um termo genérico para “melhor”, já que termos complexos como esses, quando não definidos, ficam abertos a uma interpretação subjetiva, assim como “melhor” (nesse caso, haveria a necessidade de apresentar os parâmetros ou os termos de comparação, pois que remete à pergunta: melhor em relação a que?).

### 3.3.2. DEMOCRACIA

Além das duas passagens já citadas no tópico anterior, democracia (especialmente na variante “democrática”) aparece mais algumas vezes na introdução. De fato, em favor da BNCC, “democracia” tem um conceito um pouco menos flexível que “justa”. No contexto cultural, histórico e social do documento, democracia, ou aquilo que é democrático, pode ser entendido como um tipo de governo no qual todos têm voz nas tomadas de decisão, que considera iguais em peso todas as vozes e que se decide por aquilo que a maior parte das vozes manifestar como desejo. Na atualidade, a maior parte das democracias não é direta, mas representativa.

---

15 BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

À parte de todas as críticas possíveis a esse entendimento simplificado da palavra destacada acima, a BNCC não parece apresentar consistência nos significados da palavra. Isso se deve principalmente ao fato de o documento não ter limitado a definição de democrático a uma fonte ou um sentido. No caso de o contexto histórico e social mudar, a interpretação do que é democrático pode muito bem ser alterada. Vide por exemplo que os governos militares da ditadura civil-militar se consideravam democráticos, ao menos em discurso.

O primeiro uso de uma variante de democracia após as citações já mencionadas está na competência geral da educação básica número dez:

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9).

É difícil dizer a que diz respeito essa competência, assim como muitas da Base, por causa do generalismo da proposta. Que princípios seriam esses? Ação diante de que? Claro que as situações das relações de ensino e aprendizagem são variadas, mas propostas tão generalistas assim, infelizmente ajudam pouco a dirigir essas situações. Um trecho em que a palavra democracia aparece melhor conceituada é este:

Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14)

Aqui democracia está claramente conceituada como a prática coercitiva de comportamentos que não sejam discriminatórios nem preconceituosos, e que respeitem as diferenças e diversidades. É um significativo avanço em relação aos usos anteriores da palavra, mas ainda falha pelo generalismo de sua própria proposta. Como não ter preconceitos, se todo conceito é antecedido por outro que nos permite compreender o próximo? Que tipo de discriminação se deve evitar? Todas? Tratar todos como iguais, mesmo diante das necessidades ou especificidades de determinados grupos ou indivíduos? Isto não suprime as diferenças e diversidades?

Faz parecer que o documento evitou usar termos que pudessem ser polêmicos como violência ou cerceamento de direitos em razão de origem, sexo, orientação sexual, étnica, religiosa, tentando abrigar tudo sob o guarda-chuva de “discriminação”. Termo que pode ser interpretado de forma mais subjetiva, incluindo ou excluindo, de acordo com as correntes políticas, um ou mais itens da lista apresentada a título de exemplo.

A última passagem relevante contendo esta palavra na introdução está num dos trechos já citados no tópico precedente, na expressão “sociedade justa, democrática e inclusiva” e recai no mesmo contexto também mencionado anteriormente: significados generalistas para essas palavras de forma a soar como uma sociedade “melhor”.

### 3.3.3. DESENVOLVIMENTO/INOVAÇÃO

Desenvolvimento aparece bem mais vezes que as anteriores, inclusive por ser uma palavra muito cara ao jargão empresarial e capitalista de forma geral. Neste documento, normalmente aparece como a evolução de um processo em um sentido, mesmo que este não esteja necessariamente descrito ou definido. Por exemplo, logo na apresentação, escrita pelo então ministro da educação Rossieli Soares da Silva, temos:

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2017, p. 5)

Nesse ponto, poderíamos nos perguntar: o que significa desenvolver integralmente o conjunto das aprendizagens essenciais? Talvez desenvolvê-las por completo? Mas quando se completa o conjunto de uma educação para uma sociedade, para usar as palavras do documento, “justa, democrática e inclusiva”? Isto poderia levar a vida inteira, e certamente não se restringe à experiência na escola.

No entanto, quando o jovem chega à idade economicamente ativa, a educação formal deixa de ser obrigatória, e o trabalho formal deixa de ser proibido. Nesse sentido, cabe a pergunta se a integralidade do desenvolvimento do conjunto proposto se alcança aos 16 anos, antes inclusive da maioridade civil regular, excetuando-se casos de emancipação. Se a Base foi feita no intuito de formar para uma sociedade, conforme a que propõe em seus enunciados verborrágicos, os jovens de até 16 anos, explica-se a necessidade de enunciados generalistas e amplos. É fácil desenvolver integralmente assuntos que não tem limites mínimos rígidos e explícitos.

A palavra inovação tem uma menção ainda mais interessante, na parte justamente de fundamentos pedagógicos:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. (BRASIL, 2017, p. 14)

O ponto mais interessante dessa passagem é como o documento aceita que a sociedade contemporânea impõe, como se fosse sujeito ativo, um olhar inovador e inclusivo a um documento normativo que tem como um de seus objetivos formar as novas gerações para a sociedade contemporânea. Isso se constitui em uma forma de impor como verdade um determinado discurso por meio da afirmação de uma escolha política arbitrária, como fato dado e incontestável.

Mesmo levando o anterior em consideração, não resta claro o que se entende por inovador nesse olhar imposto como necessário. No próximo parágrafo temos indícios das mudanças que tal olhar pode ensejar:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

São diversas e múltiplas as necessidades que a Base diz serem impostas pelo “novo cenário mundial”, mas é importante questionarmos quanto disso é inovação de fato, e quanto é malabarismo linguístico para dar novos ares a necessidades, métodos e práticas antigas.

Assim, ficamos com os significados de desenvolvimento como “evolução”, mudança considerada positiva, e observada de forma quase linear e unidirecional de uma prática ou indivíduo, e de inovação como “de ruptura” com as práticas que antecedem uma mudança de paradigma. Desenvolvimento utilizado para dar ideia de eficiência e uso racional de recursos nos processos impostos pelo documento, e inovação para dar ideia de adequação e submissão das normas ao status quo da sociedade.

#### 3.3.4. EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO

Das palavras-chave escolhidas, estas duas são certamente as mais presentes. Educação por exemplo está em termos de fácil compreensão como Ministério da Educação, Educação Básica ou Educação Infantil, e também em trechos de significado críptico como:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os

desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2017, p. 14)

Logo depois de “existir”, há uma nota de rodapé que vale a pena também citar, pois discorre um pouco mais sobre essa concepção de educação integral:

Na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado. (BRASIL, 2017, p. 14)

Este trecho é essencial para a análise da concepção de educação da BNCC, porque é um dos poucos nos quais o documento explicitamente se compromete com alguma coisa que não seja uma obrigação legal derivada de outro instrumento normativo. Neste trecho podemos ver a BNCC usar o termo educação integral, normalmente relacionado aos Pioneiros da Educação Nova, num sentido contrário ao que estes pioneiros defendiam, justificando que este termo se ressignificou ao longo do tempo. Por exemplo, no dito Manifesto se pode ler:

Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. (AZEVEDO, PEIXOTO, *et al.*, 2006, p. 193)

E mesmo assim, ao materializar seu compromisso com a dita educação, elabora um rol de competências inespecíficas a serem atingidas, de forma a ampliar ainda mais a margem de diferença na qual as escolas privadas com mais recursos podem se distanciar das públicas que, desprovidas de um compromisso específico por parte do Estado, ficam sem ter uma base para cobrar mais recursos que permitam que as escolas públicas alcancem o nível das privadas.

Para não alongar essa análise, basta citar que o Manifesto também defende a educação comum a todas as pessoas (AZEVEDO, PEIXOTO, *et al.*, 2006, p. 193), enquanto a BNCC impõe que os adolescentes escolham entre seus itinerários formativos aos 16 anos sob a justificativa que o currículo do Ensino Médio tem representado um “gargalo” na materialização do direito à educação. Apesar de ano após ano a necessidade de trabalhar ser o principal fator para o abandono das salas de aula (IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020, p. 11), a BNCC escolhe ignorar este fato e impor a mudança que permitirá aumentar a desigualdade entre as escolas normalmente privadas, com recursos para oferecer com qualidade todos os itinerários formativos, e as que só poderão oferecer um ou dois.

Formação não é claramente definida em lugar nenhum, mas pelo contexto de uso é possível inferir que se refere a passar por todas as etapas do ensino básico, o que também significaria estar pronto para ser inserido de forma consciente e ativa na sociedade. É no Inciso IV do Artigo 9º da LDB, usado como referência na BNCC, que podemos ver o que mais se aproxima de uma definição:

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)

Pode ser que esta seja a definição compartilhada pela BNCC da palavra, mas ela é usada também em vários trechos na expressão “formação e desenvolvimento integral” (da pessoa), o que poderia levar a crer que formação tem também um significado holístico. Se for possível tomar como referência os documentos que a BNCC cita como base para interpretar o que ela deixa em aberto, pelo que se pode ler nas análises dos documentos feitas anteriormente, é mais provável que a formação seja ou esteja mais próxima da graduação no último nível do Ensino Básico que de seu significado holístico. Está formado todo aquele que deixa de ser responsabilidade do Estado na esfera educacional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando a BNCC se mantém ampla e generalista sobre suas imposições, exonera a União da responsabilidade de tornar viável a execução das agendas específicas. Uma vez que ela não dá objetivos específicos a serem atingidos, o meio para atingi-los fica a critério, no fim das contas, de quem puder pagar por ele. As instituições privadas têm lastro de manobra ampliado para vender a quem puder pagar uma interpretação dos objetivos que agrada a quem tem dinheiro, e os melhores meios disponíveis para atender às demandas de quem paga.

No caso das escolas voltadas às classes médias, em geral se destacam as que apresentam maiores taxas de aprovação nas universidades mais conceituadas entre os tomadores de serviço e contratadores de mão de obra, já que esta classe de proletários especializados se capitaliza por meio da venda de sua mão de obra que, quanto mais especializada, mais lucro gera ao empregador.

Já no caso das escolas voltadas às classes mais altas, podemos observar aquelas que treinam habilidades humanas, artísticas, relacionais, da chamada “liderança” etc. Isto porque se posicionar no mercado de trabalho para estas pessoas não é uma preocupação, já que dinheiro não é, nem será pelas próximas gerações, uma preocupação.

Uma BNCC flexível beneficia muito estes segmentos e prejudica as escolas públicas porque permite que elas atinjam os objetivos educacionais mínimos com muito mais facilidade, não melhorando a qualidade da educação, mas flexibilizando o que precisa ser ensinado por meio do uso de termos amplos e do ensino por competências.

### **MERITOCRACIA ENTRE DESIGUAIS**

É notório que o acesso às posições mais bem remuneradas do mercado é limitado e depende menos das propaladas competências e mais das redes de relações que os indivíduos são capazes de tecer ao longo de seus processos de escolarização. No máximo, são avaliados e admitidos pelo bom desempenho em provas que não verificam competências, mas a memorização de conteúdos e sua aplicação a cenários na maior parte das vezes abstratos e hipotéticos. Os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio – portas de entrada das melhores universidades do país – e, também, as provas que os estudantes fazem uma vez dentro dessas universidades não verificam a aquisição de competências. E estas pessoas são contratadas com ou sem tais competências.

Afinal, para quem foram pensadas as competências, os limites mínimos e abstratos do que se deve saber? Para as classes baixas. Para as pessoas cujo capital não permite escolher entre escolas públicas e privadas; o nível e profundidade do conteúdo que se ensina é o que se ensina nas escolas públicas, que são historicamente no Brasil as formadoras das pessoas que ocupam os cargos mais mal remunerados do país.

### A LINGUÍSTICA DO AUTORITARISMO

Pode-se observar na BNCC um processo de atribuição de sentidos às palavras comum a sistemas de poder autoritários. A BNCC utiliza um jargão que é compartilhado por outras organizações e indivíduos com posicionamentos políticos alinhados e no qual as palavras têm sentidos específicos a esse jargão. Ao analisar esse fenômeno na Alemanha fascista, Adorno (ADORNO, 1973) chama este jargão de “jargão da autenticidade”<sup>16</sup>(tradução nossa) e procede a descrever processos muito parecidos com o que se pode observar na BNCC.

O primeiro é a atribuição de sentidos rasos e pretensamente evidentes a palavras de significado polissindético, conforme podemos observar nesse trecho:

Elementos da linguagem empírica são manipulados em sua rigidez, como se fossem elementos de uma linguagem verdadeira e revelada. A usabilidade empírica das palavras cerimoniais sagradas faz com que o orador e o ouvinte acreditem em sua presença corpórea. [...] O jargão – objetivamente falando, um sistema – usa a desorganização como seu princípio de organização, a quebra da linguagem em palavras em si mesmas<sup>17</sup> (ADORNO, 1973, p. 7). (tradução nossa)

É possível encontrarmos esse primeiro mecanismo na BNCC, ao analisarmos, por exemplo, os empregos de Justiça e Democracia estudados acima, não só na Base como nos documentos que cita como fundamentos. Como consequência do processo destacado acima, Adorno destaca:

As palavras tornam-se termos do jargão apenas através da constelação que elas negam, através do gesto de singularidade de cada uma. A magia que a palavra singular perdeu é colocada sobre ela por manipulações – de qualquer tipo<sup>18</sup> (ADORNO, 1973, p. 7). (tradução nossa)

Então, o que se observa é que quando as palavras são abduzidas para um jargão que se pretende “verdadeiro” ou acima de questionamento, estas palavras primeiro tornam-se “cascas”

---

<sup>16</sup> Der Jargon der Eigentlichkeit.

<sup>17</sup> Elements of empirical language are manipulated in their rigidity, as if they were elements of a true and revealed language. The empirical usability of the sacred ceremonial words makes both the speaker and listener believe in their corporeal presence. [...] The jargon - objectively speaking, a system - uses disorganization as its principle of organization, the breakdown of language into words in themselves.

<sup>18</sup> The words become terms of the jargon only through the constellation that they negate, through each one's gesture of uniqueness. The magic that the singular word has lost is procured for it by manipulations - of whatever kind.

esvaziadas de seus sentidos múltiplos pela imposição autoritária de um significado superficial estabelecido pelo contexto. Depois, readquirem uma aparência de profundidade que se apoia na multiplicidade inicial da palavra da qual nada ou muito pouco resta, criando então uma “justiça” que pode consistir, sem contestação ou incongruência aparente, “injustiça” do tipo mais flagrante. Mas como essa “justiça” no contexto do jargão perdeu o sentido que poderia ser oposto à “injustiça”, a crítica ao sentido fica muito mais difícil.

Isto nos leva ao segundo elemento político e linguístico do autoritarismo na BNCC: o fechamento do universo da locução. Este fechamento ocorre como parte da ação da racionalidade tecnológica sobre o comportamento social, para levar a Consciência Feliz às pessoas. A Consciência Feliz está descrita como:

A Consciência Feliz — a crença em que o real seja racional e em que o sistema entregue as mercadorias — reflete o novo conformismo, que é uma faceta da racionalidade tecnológica traduzida em comportamento social (MARCUSE, 1973, p. 91).

Na Base podemos observar esta Consciência Feliz atuando sobre os significados das palavras para reduzi-los à única interpretação possível para legitimar o que existe como o ideal, ou seja, como a melhor sociedade possível (não necessariamente justa, democrática, igualitária, composto por pessoas livres). Por meio desse conformismo, as palavras perdem a possibilidade de significar outras coisas, e o universo da locução – que é tão amplo quanto a possibilidade de discursos críticos – fica limitado, pois qualquer discurso crítico ao existente seria uma crítica ao racional.

O significado das palavras imposto pela Indústria Cultural e no âmbito da racionalidade tecnológica acaba permitindo que documentos como a BNCC sejam escritos sem nenhum compromisso. Podem ser redigidos integralmente do ponto de vista – ao menos conceitual – dos poderes políticos e econômicos vigentes, sem precisar fazer qualquer compromisso real com a crítica, visto que a esta é tornada irracional a priori pelo mecanismo acima demonstrado.

#### A BASE NACIONAL COMUM DO CAPITAL

É possível observar por tudo que foi demonstrado que a Base tem um compromisso implícito com a manutenção da ordem social, política e econômica vigente, sufocando a oposição de forma a manter um verniz democrático. Apesar do vernáculo sempre no campo semântico da democracia, a inclinação política da BNCC é ao conservadorismo e à

conformidade. Ela perpetua ou tenta perpetuar o status quo e a Consciência Feliz, o Fechamento do Universo Político e da Locução e abusa do Jargão da Autenticidade, conforme visto acima.

Esta inclinação política faz com que a Base esteja elaborada para formar pessoas desqualificadas para os cargos especializados, mas qualificadas o suficiente para as funções ditas generalistas da sociedade, criando exército de reserva para baixar o preço da mão de obra e para atender as demandas do mercado capitalista. Isso está explícito nos diversos trechos em que a Base e os demais documentos que cita promovem a preparação para o trabalho como um dos objetivos principais da educação, como neste trecho:

Ao adotar esse enfoque [no desenvolvimento de competências], a BNCC indica 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, 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, 2017, p. 13)(grifo e comentário nosso)

É claro que o trabalho é importante parte da vida humana em sociedade, mas existem muitas concepções de trabalho, e já vimos acima o que a Base faz com os conceitos que podem ter muitos sentidos. A concepção de trabalho que o mercado capitalista espera é o trabalho mal remunerado, que gera o máximo de lucro possível, e a Base entrega as pessoas prontas para esse trabalho a partir do Ensino Médio. Ao invés de estimular o acesso à educação especializada ou simplesmente permitir a crítica ao sistema vigente, temos outra vez um documento subserviente ao capital, mas que cria regras, critérios e condições a integração das novas gerações à sociedade.

Por fim, uma outra evidência que indica a defesa do capitalismo pela Base são seus referenciais teóricos. Todas as fontes estudadas aqui – e citadas pela BNCC em suas partes fundamentais – foram produzidas por e para países capitalistas, com o objetivo de reforçar a influência do sistema econômico na educação. Com a ligeira exceção de um intelectual de Cuba, no livro da UNESCO (2008) nenhum intelectual crítico ao capitalismo foi consultado; e este sistema de produção em momento nenhum é questionado, concebido que é como único sistema possível. Estas são as fontes da Base.

Pelo exposto acima, é possível concluir que as tendências políticas implícitas na BNCC são conservadoras em sua natureza, o que se observa principalmente pela blindagem a críticas criada por meio do uso de linguagem autoritária. Além disso, a Base baseia-se na reprodução

arbitrária das técnicas e procedimentos impostos pelos Organismos Internacionais, largamente comandados pelos países capitalistas. Isto confirma as duas hipóteses iniciais: a BNCC foi escrita em conformidade com e para satisfazer às exigências dos organismos internacionais, especialmente no que diz respeito a critérios de avaliação de performance educacional em âmbito internacional e parece não haver mais a preocupação de ocultar a relação direta entre educação e interesses do capital; além disso, a linguagem empregada na BNCC demonstra, por meio do uso autoritário de palavras-chave de significado difuso, a intenção de impedir ou dificultar a crítica a seu projeto político implícito, o que pode ser verificado na intenção de formular uma proposta curricular que seja consensual e refratária a contestações, alternativas e críticas.

Ainda é possível entrever, pelas análises aqui expostas, o sistema maior de imperialismo neoliberal exercido, nas políticas educacionais, pelos países desenvolvidos sobre os subdesenvolvidos, o que enseja estudos adicionais no sentido de explorar, aprofundar, confirmar ou negar a existência de tal sistema organicamente constituído e explicitar seus meandros.

## **BIBLIOGRAFIA**

ADAMS, C. J. **The Sexual Politics of Meat**. New York: The Continuum International Publishing Group Inc., 2010.

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. 1ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. **The Jargon of Authenticity**. Tradução de Knut Tarnowski e Frederic Will. Evanston: Northwestern university press, 1973.

ALVES, E. F. G.; SALUSTIANO, D. A.; SOUSA, M. A. A. Diversidade na Base Nacional Comum Curricular à luz dos organismos internacionais. **ANPEd NE**, João Pessoa, Novembro 2018.

AZEVEDO, F. D. et al. O Manifesto dos pioneiros da educação nova. **HISTEDBR Online**, Campinas, p. 188-204, Agosto 2006. ISSN 1676-2584. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 2019.

BARBOSA, R. J.; SOUZA, P. H. G. F. D.; SOARES, S. S. D. Desigualdade de renda no Brasil de 2012 a 2019. **DADOS, Revista de ciências sociais**, 16 Julho 2020. Disponível em: <<http://dados.iesp.uerj.br/desigualdade-brasil/>>.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1975.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília: [s.n.], 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: [s.n.], 1997.

BRASIL. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Brasília: [s.n.], 2015.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. A Base. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a base**, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 17 Maio 2021.

BRASIL, SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Caderno de Educação em Direitos Humanos. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**., 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 Março 2017.

CANAN, S. R. **Influência dos organismos internacionais nas políticas: só há intervenção quando há consentimento?** Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CENPEQ - CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos, São Paulo, p. 275, Agosto 2015.

CENPEQ - CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos, São Paulo, p. 275, Agosto 2015.

CHILD, L. M. **An Appeal in Favor of That Class of Americans Called Africans.** Boston: Allen & Ticknor, 1833.

CHILE. **Bases Curriculares 7º básico a 2º medio.** [S.l.]: [s.n.], 2015.

CHILE. **Bases curriculares Primero a Sexto Básico.** [S.l.]: [s.n.], 2018.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “Agenda globalmente estruturada para educação”? **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, Campinas, v. 87, p. 423-460, Maio/Agosto 2004.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. **A escola pública no Brasil: história e historiografia.** Campinas: Autores Associados, 2005.

HARVEY, D. **O novo imperialismo.** 2ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HELENO, C. R. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial.** Feira de Santana: [s.n.], 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) Contínua - Educação 2019.** Rio de Janeiro: [s.n.], 2020. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)>. Acesso em: 01 Julho 2021.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial.** Tradução de Giasone Rebuá. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Preparing our youth for an inclusive and sustainable world - the OECD PISA global competence framework**. Paris: [s.n.], 2016.

OIT - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho**. 5ª. ed. Brasília: Escritório brasileiro da Organização Internacional do Trabalho, 2011.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. [S.l.]: [s.n.], 2015. p. 42.

OREALC/UNESCO. **Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe**. 1ª. ed. Santiago: Salesianos Impresores S.A., 2008.

OREALC/UNESCO SANTIAGO - OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe**. 1ª. ed. Santiago: Salesianos Impresores S.A., 2008.

ORSO, P. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In: LOMBARDI; (ORG.), S. **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

PERU; MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Currículo Nacional de la Educación Básica**. [S.l.]: [s.n.], 2016.

PIASSA, Z. A. C. **O conceito de diferença no currículo escolar: uma reflexão filosófica sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC**. Marília: [s.n.], 2020.

RODRIGUES, V. A. D. C. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. São Paulo: [s.n.], 2016.

SANTOS, G. D. S. **Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular brasileira**. Chapecó: [s.n.], 2019.

SIMÕES, M. C. D. **Formação do indivíduo, formação docente e educação especial: o lugar do sujeito e o compromisso com a adaptação**. São Paulo: [s.n.], 2016.