

Projetos de sociedade: reflexões  
sobre a Base Nacional  
Comum Curricular e a  
educação em construção  
no Brasil

*Society projects: reflections on the Base  
Nacional Comum Curricular (Brazilian  
National Common Curricular Base)  
and the education under  
construction in Brazil*

Isabel Camilo de Camargo<sup>1</sup>  0000-0001-7066-621X

Aguinaldo Rodrigues Gomes<sup>1</sup>  0000-0002-2398-8088

### Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as propostas de educação existentes na Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2018, com foco no Ensino Médio. Pretende-se também esclarecer as intenções e os posicionamentos políticos e econômicos para

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. dos Estudantes, 5055, Cidade Universitária, 78736-900, Rondonópolis, MT, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: I.C. CAMARGO. E-mail: <isabelc\_camargo@hotmail.com>.

Como citar este artigo/How to cite this article

Camargo, I. C.; Gomes, A. R. Projetos de sociedade: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular e a educação em construção no Brasil. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 27, e225577, 2022. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5577>



a educação existentes nesse documento. Para alcançar tais objetivos, buscamos primeiramente compreender as principais características da sociedade ocidental contemporânea e seus desdobramentos no cotidiano das pessoas. Essa discussão se faz importante para analisarmos que tipo de sociedade a atual proposta de educação está construindo ou almeja construir. Em segundo lugar, analisamos a composição e as principais perspectivas presentes implícita e explicitamente na Base Nacional Comum Curricular. Utilizamos como referências para refletir sobre a sociedade contemporânea as obras de Bauman, Han e Ball. Nosso trabalho é de natureza qualitativa, realizado por meio da análise documental da Base Nacional Comum Curricular, relacionando-a com perspectivas pedagógicas. A reflexão sobre a sociedade em que vivemos é importante para pensarmos sobre qual educação queremos para os nossos jovens.

**Palavras-chave:** Educação. Políticas educacionais. Sociedade.

## Abstract

*This article aims to reflect on the education proposals within the Brazilian National Common Curricular Base for High School, enacted in 2018 to clarify the political and economic intentions and positions for education existing in this document. To achieve these goals, we firstly sought to understand the main characteristics of contemporary occidental society and its outcomes in people's daily lives. This discussion is important to analyze what type of society the current education proposal is building or aims to build. Secondly, we analyze the composition and main perspectives implicitly and explicitly present in the Brazilian National Common Curricular Base. We used the works of Bauman, Han, and Ball as frameworks to reflect on contemporary society. This is a qualitative study, carried out through documental analysis of the Brazilian National Common Curricular Base, by relating it to pedagogical perspectives. Reflecting on the society we live in is important to think about what education we want for our young people.*

**Keywords:** Education. Political education. Society.

## Introdução

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as propostas de educação existentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, promulgada em 2018, e esclarecer as intenções e os posicionamentos políticos e econômicos para a educação existentes nesse documento. Para isso, fez-se necessário conduzir uma análise da BNCC a partir das discussões pedagógicas e históricas da educação no Brasil.

Compreendemos que a escola não está apartada do corpo social e que, por isso, as propostas educacionais e os planos curriculares são perpassados pelos debates e problemas da sociedade atual, bem como pela visão do que é considerado conhecimento e ciência por parte desse mesmo grupo de pessoas. Como uma instituição intimamente ligada às ações sociais humanas, a educação segue os paradigmas tradicionais e hegemônicos da racionalidade técnica. Nesse sentido, priorizou-se, historicamente, uma visão pragmática de formação voltada para as funções produtivas da sociedade. As teorias pós-críticas que incluem os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas na educação adotam um sentido desconstrutivo e crítico em relação às teorias modernas tradicionais, buscando romper com o universalismo e voltando-se à reflexão sobre diferentes experiências na educação, que permitam aos indivíduos criar múltiplos modos de pensar e agir sobre o

mundo contemporâneo. Esses aportes teóricos incumbiram-se, principalmente, da crítica aos impactos que os paradigmas modernos produziram sobre os sujeitos na sociedade industrial. Tais impactos ocasionaram, no decorrer do tempo, um desenraizamento cultural, uma aceleração do tempo, uma desilusão frente à racionalidade técnica (Ball, 2018; Bauman, 2009; Freire, 2005; Han, 2017; Lopes, 2013; Maldonado-Torres, 2007; Silva, 2008).

Para pensarmos sobre a atual proposta para a educação brasileira, ou seja, a BNCC, temos que refletir sobre a sociedade em que vivemos e sobre que tipo de sociedade pretende-se construir.

Nesse sentido, evocamos Zygmunt Bauman, que buscou examinar a era contemporânea e, em suas diversas obras, abordou temas como a sociedade de consumo, valores humanos, globalização, entre outros. No livro "Vida líquida", Bauman (2007) analisa que passamos por uma profunda mudança, de modo que a sociedade não mantém sua forma ou seu curso por muito tempo.

Por sua vez, Han (2017, p. 23) compreende que "[...] a sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho", na qual o excesso de trabalho e a autocobrança levam à autoexploração e ao esgotamento. "O cansaço da sociedade de desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando" (Han, 2017, p. 71).

Já Arroyo (2013, p. 38) ressalta que a disputa por conhecimento suscita o debate sobre o projeto de sociedade que se quer construir ou que está em construção:

Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Também é preciso repor nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumido não como um campo fechado, mas aberto à disputa de saberes, de modos de pensar diferentes.

A reflexão sobre a sociedade em que vivemos é importante para ponderarmos sobre qual educação queremos para os nossos jovens: uma educação que apenas reproduza esse tipo de sociedade, como destacado por Han (2017), que leva ao adoecimento, ou uma educação que os faça perceber as características do ambiente social em que vivem e os leve a buscar alternativas ou formas de resistência para a construção de uma sociedade mais saudável, igualitária e justa, social e economicamente?

Segundo Han (2017), a busca por superprodutividade dos dias atuais leva ao adoecimento e ao denominado cansaço de esgotamento. O autor critica essa postura por compreender que homens e mulheres necessitam de um tempo para refletir sobre si e sobre a sociedade em que vivem, pois só assim poderão se desenvolver e se transformar naquilo que almejam ser. Ele esclarece que o filósofo grego Cícero já ponderava que a vida contemplativa é que torna o homem aquilo que ele deve ser, e não a vida ativa. Ou seja, é necessário termos um tempo para refletir sobre nós mesmos e sobre nossa sociedade, e não pensarmos somente em trabalhar e aumentar nossa produtividade, pois isso, na visão de Han, estaria levando a sociedade a adoecer.

Nessa perspectiva, Bauman (2009, p. 665), em suas considerações sobre a sociedade, pondera: "No mundo de hoje, se espera que os seres humanos busquem soluções privadas para os problemas derivados da sociedade e não soluções derivadas da sociedade para problemas privados". Isto é, buscamos

soluções individuais para problemas coletivos, conforme disserta Han (2017) acerca da autocobrança e da autoexploração, como se pudéssemos controlar todas as questões em nossas vidas, e os problemas relacionados ao âmbito social e/ou econômico pudessem ser resolvidos somente a partir de ações particulares; um posicionamento que estaria levando ao adoecimento mental das pessoas.

Buscando uma compreensão ampla da sociedade, que englobe questões políticas, Giroux e Figueiredo (2020) analisam que capitalismo e democracia não são sinônimos. Os autores apontam que o atual sistema econômico perpetua a desigualdade social e, para continuar se expandido, busca hoje destruir os princípios das democracias ocidentais. Eles se valem do exemplo do Brasil, onde o neoliberalismo promove a corrosão de instituições republicanas. Apesar de o texto datar de 2020 e retratar o país nos últimos anos, percebemos que, em 2022, tais condutas continuam a ocorrer e recordamos os ataques difamatórios ao Supremo Tribunal Federal e à imprensa<sup>2</sup>.

Para Ball (2018), ocorrem transformações no papel do Estado em algumas nações nos últimos anos, e a educação está sendo considerada como uma oportunidade de lucro. O autor explica que essa é uma nova forma de acumulação de capital, mas também uma transferência de custos e riscos para o setor privado:

A relação do Estado com provedores privados de serviços educacionais é agora comumente articulada pela lógica de mercado, dentro da qual o Estado se torna um criador de mercados, contratante e monitorador, enquanto o setor privado e outros provedores assumem cada vez mais o trabalho prático do governo, no sentido imediato e mundano (Ball, 2018, p. 2).

Ball (2018) considera que esse fenômeno novo não traz um “esvaziamento” do Estado, mas uma nova forma de poder do Estado. Ele não considera que haja uma mudança efetiva na formação do Estado: o que estaria ocorrendo seria uma mudança no equilíbrio entre governo e mercado.

Pires e Tozoni-Reis (1999) compreendem que a atual etapa do capitalismo não propõe um Estado fraco, mas sim um Estado forte, porém sem obrigações sociais, ou seja, não mais como regulador das relações sociais. Nessa concepção, o Estado mínimo forte deve intervir na economia para privilegiar o capital financeiro.

Mas a realidade brasileira diferencia-se da proposição de Ball (2018). Apesar de se indagar sobre o papel do Estado em nosso país e de haver um grupo que pense a educação como mercadoria, almejando seu deslocamento para a iniciativa privada, no Brasil essa transferência de responsabilidade ocorreria sem custos e riscos para o setor privado. A proposta existente no Brasil é de que o Estado garanta o lucro do setor privado por meio de tarifas cobradas dos consumidores ou mesmo vendendo-lhes esses serviços. Caso haja necessidade de angariar recursos para investimentos, estes seriam obtidos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e de outros bancos públicos a juros subsidiados. Dessa forma, portanto, o Estado privilegiaria o mercado financeiro, conforme analisaram Pires e Tozoni-Reis (1999).

Ball (2018, p. 10) explica que a formatação e a organização de grandes empresas internacionais na área de educação, bem como suas propostas, foram denominadas por Bill Gates, que também possui

<sup>2</sup> Sobre esses embates, ver: Falcão (2021), Goes (2021) e Turolo Júnior e Lellis (2021).

investimentos nessa área, como “capitalismo criativo”, isto é, “[...] investimentos que abordam desafios sociais e resultam em negócios sustentáveis. Aqui, as empresas estão se oferecendo como atores políticos que podem trazer soluções para problemas que os governos não conseguiram resolver”. A dominação de grandes conglomerados educacionais pode ser considerada um exemplo do desenvolvimento do neoliberalismo e da busca pela financeirização de tudo.

Em outras palavras, compreende-se que as atuais políticas educacionais são apresentadas e sustentadas pelo poder do Estado e, por isso, podem ser consideradas públicas; mas também há uma grande participação de atores privados na elaboração dessas políticas – considerados organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Banco Mundial, por exemplo –, evidenciando novas sociabilidades entre Estado e mercado. Cabe aqui esclarecer esse contexto para compreender a concepção de educação empregada nos documentos em tela e buscar formas curriculares de um fazer escolar menos “economizante” da vida dos alunos.

O pesquisador Luiz Carlos de Freitas indica a emergência de uma “nova direita” no Brasil, a partir dos anos 1980, imiscuída na esfera civil. Para ele, as manifestações de rua de 2013 tiveram influência no *impeachment* da então Presidenta eleita em 2014, fortalecendo organizações como o Movimento Brasil Livre e o Movimento Escola Sem Partido, que tiveram larga influência nas eleições de 2018 (Freitas, 2018).

A nova direita indicada por Freitas (2018) visa, a partir das reformas educacionais, esvaziar o sentido crítico da educação, aliando-a totalmente aos interesses elitistas e mercadológicos da educação, compreendida não como bem de todos, mas como um privilégio de grupos mais abastados que buscam aumentar o abismo entre ricos e pobres por meio das reformas curriculares.

## **A perspectiva de educação presente na BNCC**

Antes de surgir a discussão da BNCC no Brasil, Bauman (2009) já problematizava a responsabilização dos estudantes por suas trajetórias conforme uma lógica de mercado na qual o empenho individual dá a medida do sucesso ou do fracasso, sem levar em conta os aspectos estruturais da sociedade.

Imputar aos estudantes a responsabilidade de determinar a trajetória do ensino e da aprendizagem (e, portanto, de suas consequências pragmáticas) reflete a crescente falta de vontade dos alunos de assumir compromissos de longo prazo, reduzindo assim o leque de opções futuras e limitando o âmbito de ação. Outro efeito evidente das pressões desinstitucionalizantes é a “privatização” e a “individualização” dos processos e das situações de ensino e aprendizagem, além da gradual e inexorável substituição da relação ortodoxa professor-aluno por aquela de fornecedor-cliente, ou aquela centro comercial-comprador (Bauman, 2009, p. 670).

Ele já indicava também que a mudança educacional se relacionava cada vez mais ao discurso da eficiência, da competitividade e das competências necessárias para conquistar um emprego.

Essas modificações na sociedade geraram alterações em vários âmbitos e discussões da educação, tais como nos debates de políticas educacionais. Em seu interior, os planos curriculares carregam suas intenções, sua interpretação da função da educação, sua concepção epistemológica e seu projeto de

sociedade, mesmo que, muitas vezes, de forma implícita. No entanto, a prevalência dessas questões em planos curriculares não ocorre sem debates, embates e discordâncias.

Sobre a construção da BNCC, podemos dizer que houve três versões. A primeira versão se tornou pública em 2015, mas sua discussão já ocorria desde 2011. Ela era dividida por áreas de conhecimento – como história, geografia, química e matemática –, não existindo, portanto, macroáreas. Nela, não havia a listagem de habilidades e competências, ou seja, era um currículo amplo, mais aberto. A segunda versão ponderou alguns apontamentos e críticas e pode ser considerada uma ideia melhorada da primeira versão. É importante ressaltar que, em 2016, tivemos um processo denso de mudança com o *impeachment* da então Presidenta da República, Dilma Rousseff. Nesse sentido, a terceira versão tomou forma no governo de Michel Temer, com um comitê gestor formado por sete pessoas, sendo três delas representantes do Movimento pela Base. Nessa terceira versão, houve a inserção de habilidades e competências e a diluição de áreas. Além disso, inseriram-se códigos alfanuméricos que remetem a um currículo padronizado e prescritivo (Caimi, 2016).

O Movimento pela Base surgiu em 2013 e se define como “[...] uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (Quem..., 2018). No seu Conselho de Mantenedores, são citadas as seguintes instituições: Fundação Lemann; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Instituto Natura; Instituto Unibanco; e Itaú Educação e Trabalho. A Fundação Roberto Marinho é arrolada como doadora (Quem..., 2018). Assim, podemos perceber que o subsídio dessa organização não governamental procede majoritariamente de instituições empresariais.

Luz (2011) esclarece que a participação de empresas na educação pública tem ocorrido desde a década de 1990, quando as reformas implementadas pelo Estado começaram a se apresentar de forma mais concreta e os grupos empresariais ganharam impulso e destaque dentro do terceiro setor, por meio de parcerias com o poder público.

A existência das três versões do documento mostra alterações na condução e nos debates realizados durante sua elaboração, bem como uma mudança extrema na construção da versão final. Rosa e Ferreira (2018) ressaltam que a elaboração da última versão da BNCC foi gerenciada pelo Movimento pela Base. As autoras destacam que houve “[...] uma mudança visível no texto final, o qual estabelece dez competências gerais como objetivo maior da educação, modificando os princípios educacionais” (Rosa; Ferreira, 2018, p. 116).

Giroux e Figueiredo (2020, p. 5) entendem que há um conflito de projetos educacionais para a América Latina: “Por um lado, está o esforço de dominação do projeto neocolonial e, por outro, o esforço de resistência do projeto descolonial”. O projeto neocolonial propõe que a função da escola seja apenas a de transferir o conhecimento necessário para as atividades de trabalho, o que se contrapõe à visão da escola como um importante local de formação humana crítica e cidadã.

Arroyo (2013) compreende que recentemente se iniciou uma reação conservadora na área educacional no Brasil e que a educação como direito não aparece mais nos discursos de forma enfática. “Os termos direito, educação (quando ainda se usam) são reduzidos a termos como domínio de competências ou mostram quantificação dos resultados” (Arroyo, 2013, p. 25).

Ao explicar por que as decisões pedagógicas devem ser orientadas para o desenvolvimento das competências, a BNCC explana:

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, 2018, p. 13).

Ou seja, a indicação clara do que os alunos devem “saber” e “saber fazer” assegura as aprendizagens essenciais definidas no início do documento. Porém, indagamos se os conhecimentos, as habilidades e as atitudes elencadas na BNCC podem contribuir para a formação de um cidadão crítico.

Percebemos que os conceitos de competências e habilidades surgem na administração, mais especificamente na chamada administração ou gestão por competências. Maximiano (2019) explica que o foco da administração por competências é a capacidade de apresentar resultados e não almeja a aquisição de conhecimentos teóricos, pois se preocupa com a prática. A administração por competências procurar criar nas pessoas a capacidade de se inspirar nos modelos práticos de competência.

Essa ideia de administração insere na gestão pública a ideia de que a escola deveria funcionar como uma empresa e, nesse cenário, a gestão democrática é vista como obsoleta. Dessa forma, desconsidera-se que, como instituição pública, a escola não visa ao lucro – objetivo maior de uma empresa –, mas sim deve (ou deveria) buscar, dentro de uma visão progressista da educação, uma formação do aluno voltada para a cidadania crítica.

Silva (2008) denuncia os limites de uma educação assentada no modelo das competências, pois corre-se o risco de que ela fique à mercê de interesses produtivos, com caráter utilitarista, e renegue conhecimentos e saberes pertencentes a uma dimensão não imediatista.

Podemos pensar, então, que a listagem prévia de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes não respeita a realidade e a formação do estudante, pois não parte de suas necessidades e interesses, visto que estes já estão postos.

Apesar de a BNCC postular que pretende assegurar aos jovens “[...] uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (Brasil, 2018, p. 463), percebe-se que isso não ocorre devido à definição prévia das competências e habilidades, pondo-nos a indagar se o projeto de vida futuro do aluno seria baseado em escolhas limitadas e implícitas das competências e habilidades que são obrigadas a aprender.

A BNCC institui também os itinerários formativos, propostos no Novo Ensino Médio, de 2017, e os compreende como:

[...] estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na

mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados (Brasil, 2018, p. 477).

Questionamos que tipo de escolha o estudante pode ter se a escola não é obrigada a ofertar todos os itinerários formativos descritos na BNCC. Além disso, essa diretriz deixa a cargo do aluno escolhas sobre vida saudável e sustentabilidade, como se essas questões não estivessem relacionadas a fatores econômicos. Qual é a possibilidade de escolha de um indivíduo se ele não tiver dinheiro suficiente para se alimentar adequadamente ou ter uma moradia digna?

Percebemos, assim, que a BNCC acaba por responsabilizar o estudante pela sua condição de vida, como se esta fosse afetada apenas por escolhas individuais e sua vida não sofresse interferência de questões sociais e econômicas mais amplas.

Considerando as ponderações de Han (2017, p. 27), “[...] o sujeito de desempenho encontra-se em guerra consigo mesmo”, pois ele acaba se autoexplorando em um contexto de excesso de trabalho e desempenho, até adoecer.

Além disso, podemos relacionar a BNCC a uma visão tecnicista da educação por ser uma proposta pautada pela perspectiva empresarial, deixando as pautas sociais e culturais em segundo plano.

Também é perceptível que a proposta da BNCC está relacionada a um viés neoliberal, de modo a atender às exigências de instituições multilaterais de financiamento, como as da agenda traçada pelo Banco Mundial (Silva, 2008). “Um outro organismo que influenciou decisivamente os rumos da reforma foi a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) que, desde o início dos anos 90, afirmava a necessidade premente de adequação da educação escolar ao processo de reestruturação produtiva” (Silva, 2008, p. 112).

Essa relação com organismos internacionais é citada de forma clara na BNCC, que esclarece o porquê da necessidade de desenvolver competências:

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018, p. 13).

Moreira (1995) ressalta que a construção de um currículo nacional, inserido nesse movimento internacional associado às políticas neoliberais, tende a privilegiar os discursos dominantes, além de ser uma educação voltada para o lucro e o consumo.

Essa visão ligada ao mercado de trabalho, por sua vez, reflete na ideia de diversidade existente na BNCC, que deve ser trabalhada em sala de aula. Assim diz o documento:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar *uma escola que acolha as diversidades*, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes *ser protagonistas* de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem (Brasil, 2018, p. 463, grifos do autor).



Arroyo (2013) explica que o campo do conhecimento está mais complexo e disputado, e que essa contenda não abrange apenas o conhecimento, a ciência e a tecnologia. A discussão é mais ampla e inclui interpretações e conhecimentos que analisam as contradições do social e fundamentam projetos de sociedade.

Por sua vez, Silva (2000) critica a noção de diversidade calcada na (já criticada) premissa multiculturalista, em que se tolera e convive com as diferenças e diversidades, sem necessariamente garantir sua afirmação e seu reconhecimento. Para Silva (2000, p. 73), o imbróglio que limita o multiculturalismo se encontra na falsa benevolência da tolerância:

Em geral, o chamado “multiculturalismo” apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Era geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal?

O comportamento benevolente do multiculturalismo explicita a reafirmação da posição liberal, inclusive no campo educacional, em que certos conhecimentos e comportamentos de determinados grupos sociais são tomados como paradigmáticos do processo educativo.

Desse modo, a perspectiva eurocentrada do saber e o conservadorismo cristão são tomados como referências a serem disseminadas nas diversas instituições sociais, inclusive na escola, mantendo, assim, sua supremacia e soberania branca e heterossexual, que decide como e quem deve ser tolerado. Por conseguinte, não se discute a construção dessa perspectiva e muito menos busca-se desconstruí-la, abordando temas relacionados à história e às culturas afro-brasileira e indígena de forma crítica, por exemplo. Nessa perspectiva, Arroyo (2013) aponta que a exigência de recontar a história é uma reivindicação política mais radical do que apenas inserir novos temas na história oficial.

Além disso, Arroyo (2013) analisa que, durante todo o processo de colonização, as campanhas civilizatórias e educativas foram carregadas de barbárie. O autor as compara com as propostas atuais que continuam a desconsiderar as vivências, a cultura e o conhecimento do “outro”. Arroyo (2013) aponta ainda a perversidade existente em imputar a esses “outros” que sejam autores de suas próprias segregações e inferiorizações sociais e escolares, culpabilizando, assim, as vítimas.

É importante ressaltar que a forma como a colonização ocorreu no Brasil deixou marcas de difícil reversão em nossa sociedade, pois, como explica Maldonado-Torres (2007), a experiência do colonialismo nos trouxe – ou deixou arraigada em nós – a colonialidade. Estes são conceitos próximos, mas não sinônimos. A colonização precede a colonialidade, pois esta é um de seus efeitos, que sobreviveu ao fim da colonização. A colonização relaciona-se a questões de cunho político e econômico, enquanto a colonialidade refere-se a um padrão de poder, de saber e de ser; além disso, mantém-se em nossas relações intersubjetivas, no trabalho e em nossas concepções de ciência e conhecimento.

Como proposta de enfrentamento a esse conhecimento eurocêntrico, um grupo de pesquisadores/professores latino-americanos refletiu sobre a necessidade de construir um pensamento decolonial em todos os países que sofreram processo de colonização.

Por exemplo, ao tratar da história da África, Oliva (2017) pondera que a utilização de lentes europeias para pensar o passado africano – como o Egito Antigo –, alegando que essa leitura é científica e neutra, é uma postura pueril, no mínimo. “Ao mesmo tempo, recusar-se a usar as lentes africanas para ler a história do continente africano, alegando que elas são embaçadas pela política e pelo engajamento teórico é uma postura epistemologicamente arrogante e colonial” (Oliva, 2017, p. 40).

Podemos e devemos trazer essa mesma concepção de Oliva (2017) para pensar a história do Brasil e a nossa sociedade. Para isso, precisamos nos conhecer enquanto sociedade, além de compreender as consequências do colonialismo e da colonialidade, para construirmos não só uma história realmente própria, mas também uma concepção própria de educação, que insira nossa diversidade étnico-racial nas escolas. Isso porque tal realidade abarca também o mundo laboral, visto que as perspectivas de trabalho, qualificação profissional e remuneração para as populações negras, pardas e indígenas são diferentes da realidade vivenciada população considerada branca. Gomes (2012) entende que o olhar decolonial desestabiliza modelos dominantes de conhecimento, de forma que poderá surgir, então, um relacionamento mais justo e igualitário na sociedade brasileira.

Para melhor compreender essa questão da perspectiva colonial em detrimento de uma decolonial na BNCC, podemos citar que a segunda competência específica da área de Ciências Humanas e Sociais salienta que os alunos devem saber “analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações” (Brasil, 2018, p. 570).

Percebe-se que o texto da BNCC não deixa claro que se deve buscar uma análise crítica e profunda do colonialismo e de seu legado para os países latino-americanos e africanos. Sabemos que é possível pensar a geopolítica, a construção das fronteiras e todo o processo de colonização de um ponto de vista eurocêntrico, como muitas vezes acontece. Buscar compreender as relações de poder nas territorialidades não significa que haverá uma compreensão da história dos vencidos ou a análise de uma história a contrapelo.

Como já advertiu Freire (2005), uma educação dialógica e libertadora deve passar necessariamente por um processo de letramento cultural e crítico para compreender o mundo que emergiria de uma educação popular, de modo que desvelasse o caráter ideológico hegemônico das ideias das classes dominantes. O autor elabora uma tradução cultural do entrelugar do oprimido sobre as ideias de opressão e liberdade que se articulam do campo cultural ao econômico, político e social.

No conjunto, em seus quarenta anos de produção intelectual, Freire denunciou distintos aspectos do colonialismo e da colonialidade: a educação bancária, a cultura do silêncio, a invasão cultural, a violência, a desumanização, o patriarcado, o racismo, o latifúndio, o autoritarismo político, o assistencialismo, a situação de dependência dos países periféricos em relação aos centrais e o cientificismo (Mota Neto; Streck, 2019, p. 213).

Assim, as teorias de Freire (2005), a pedagogia histórico-crítica e a decolonialidade são propostas que têm em comum pensar o estudante como sujeito ativo e partícipe de sua própria formação e, apesar de apresentarem diferenças, ousam pensar a educação como forma de modificar a sociedade, almejando-a mais justa e igualitária. Dizendo de outro modo, é possível conciliar a decolonialidade dentro de uma visão progressista da educação, pois essas abordagens percebem o aluno como um sujeito histórico. Pensar em novas propostas a partir dessas perspectivas teóricas e das vivências de diversos professores e alunos em todo Brasil, isso sim, pode trazer renovações verdadeiras para as questões curriculares e para termos um ensino de qualidade, que faça sentido para o aluno e para sua construção enquanto cidadão crítico e participativo.

### **Como fazer frente a esse processo?**

Apesar do cenário de retrocesso educacional, principalmente pela necessidade de defendermos uma educação progressista calcada em uma cidadania crítica e participativa, compreende-se que é necessário, ao menos, buscar brechas ou formas de esvaziar planos curriculares que estejam alinhados a valores mercadológicos.

É necessário buscar formas de a discussão sobre a educação, inserida em um projeto de sociedade, chegar às escolas. Isso implica, entre outros fatores, que o professor tenha espaço e tempo para dialogar com seus colegas. Além disso, ter um tempo para pesquisar e preparar aulas pode contribuir para que o educador reflita sobre sua metodologia e a proposta da BNCC. Ou seja, a luta por ter local adequado e tempo para preparar aulas e dialogar com os colegas de profissão continua sendo importante e pode gerar bons frutos para uma educação emancipadora. Soma-se a isso a observação feita inicialmente de que precisamos de tempo para refletir sobre a sociedade em que vivemos.

É importante ressaltar também que as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tratam da inserção e da obrigatoriedade do ensino de história e de culturas afro-brasileiras e indígenas, respectivamente, não foram anuladas e continuam válidas, podendo ser utilizadas pelos professores para justificar e validar o debate desses temas em sala de aula.

### **Considerações Finais**

Podemos compreender que as questões teóricas e metodológicas existentes na BNCC, seja de forma explícita, seja de forma implícita, trazem uma proposta ligada às instituições internacionais que preconizam o neoliberalismo e, em consonância com essa visão, adotam uma educação utilitarista, voltada para o “saber fazer”, ou, em outras palavras, para a demanda do mercado de trabalho. Como vimos, um dos problemas desse viés é que ele privilegia o discurso dominante e não busca trazer um conhecimento mais amplo e crítico sobre a sociedade e os problemas contemporâneos.

Ao pensar a educação em longo prazo, percebemos a inconsistência do projeto proposto pela BNCC, visto que vivemos em um contexto de mudanças constantes, de modo que essa proposta não prepara o aluno para ter um entendimento amplo da sociedade. Além disso, apesar de se importar com a formação de uma mão de obra minimamente capacitada, a BNCC não propõe discutir uma formação

humana para enfrentamento dos problemas sociais e emocionais dos alunos. O estudante e futuro cidadão deve estar preparado, integralmente, para entender seu lugar no mundo e, assim, conseguir compreender, analisar e tomar melhores decisões. Essa é uma visão de pedagogia progressista.

Apesar de o neoliberalismo e suas influências em vários âmbitos da sociedade, como educação e cultura, serem temas atuais, não podemos esquecer que os desastres ambientais, frutos de um desenvolvimento desenfreado, também o são, assim como o são os efeitos nefastos de uma globalização perversa, os direitos humanos e o respeito aos diferentes povos, além da busca por uma economia sustentável. Nesse aspecto, entende-se que, embora haja uma defesa contundente do neoliberalismo, principalmente por parte do mercado financeiro, há também a disputa por uma sociedade que não se paute pelo individualismo e que busque formas mais sustentáveis de viver e conviver no mundo.

Apesar de a formulação de planos curriculares não incluir, muitas vezes, as pesquisas acadêmicas da área e não as entender como uma perspectiva para mudança, continuaremos trazendo problematizações e tentando desnudar os embates, os conflitos e os interesses econômicos, sociais e de classe intrínsecos às políticas educacionais e aos planos curriculares. Se o currículo é um campo de diversas disputas, então nós não nos calaremos!

## Colaboradores

I. C. CAMARGO foi responsável pela concepção, planejamento da ideia para o artigo, redação e elaboração do texto. A. R. GOMES contribuiu com a revisão intelectual crítica do texto.

## Referências

- Arroyo, M. G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- Ball, S. J. Política Educacional Global: reforma e lucro. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 3, p. 1-15, 2018.
- Bauman, Z. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- Bauman, Z. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. [Entrevista cedida a] Alba Porcheddu. Tradução: Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 661-684, 2009. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200016>
- Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 25 jul. 2022.
- Caimi, F. E. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, n. 4, v. 3, p. 86-92, 2016.
- Falcão, M. Toffoli envia ao plenário do STF ação que quer proibir Bolsonaro de incentivar ataques à imprensa. *G1*, São Paulo, 5 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/11/05/toffoli-envia-ao-plenario-do-stf-acao-que-quer-proibir-bolsonaro-de-incentivar-ataques-a-imprensa.ghtml>. Acesso em: 18 nov. 2021.
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- Freitas, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- Giroux, H. A.; Figueiredo, G. O. Por uma práxis radical na luta em defesa da democracia: desafios contemporâneos para a formação política e a educação crítica no século XXI. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-25, 2020. Doi: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.14787.047>
- Goes, S. Ataques são práticas intoleráveis de falsos profetas do patriotismo, diz Fux. *Consultor Jurídico*, 8 set. 2021. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-set-08/ataques-stf-sao-praticas-antidemocraticas-ilicitas-fux>. Acesso em: 18 nov. 2021.

- Gomes, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- Han, B.-C. *Sociedade do cansaço*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- Lopes, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39, p. 7-23, 2013. Doi: <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>
- Luz, L. X. Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 115, p. 437-452, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200011>
- Maldonado-Torres, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (org.). *El giro decolonial*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, 2007. p. 127-167.
- Maximiano, A. C. A. *ADM por competências: você gestor*. São Paulo: Grupo GEN, 2019.
- Moreira, A. F. B. Parâmetros curriculares nacionais: em busca de alternativas. *Revista de Educação AEC*, n. 97, p. 7-25, 1995.
- Mota Neto, J. C.; Streck, D. R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. *Educar em Revista*, v. 35, n. 78, p. 207-223, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Y3SNBNzjzkW9QxCQLp7PW6b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2021.
- Oliva, A. R. Desafriancarizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018. *Romanitas: Revista de Estudos Grecolatinos*, n. 10, p. 26-63, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/romanitas/article/view/18970>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- Pires, M. F. C.; Tozoni-Reis, J. R. Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v. 3, n. 4, p. 29-39, 1999. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831999000100003>
- Quem somos. *Movimento pela Base*, 1 dez. 2018. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 8 jul. 2022.
- Rosa, L. O.; Ferreira, V. S. A rede do Movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira. *Teoria e Prática da Educação*, v. 21, n. 2, p. 115-130, 2018. Doi: <https://doi.org/10.4025/tpe.v21i2.45391>
- Silva, M. R. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.
- Silva, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Turullo Junior, R.; Lellis, L. Escalada de ataques de Bolsonaro ao STF provoca reação inédita na Corte. *Veja*, São Paulo, 16 jul. 2021. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/escalada-de-ataques-de-bolsonaro-ao-stf-provoca-reacao-inedita-na-corte/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

Recebido em 24/1/2022, reapresentado em 10/8/2022 e aprovado em 19/9/2022.