

## BNCC, educação e formação humana

## BNCC, education and human training

## BNCC, educación y formación humana

Lucimara Del Pozzo Basso<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-8589-1185>

**Resumo:** O artigo aborda a proposição da BNCC e a proposta de formação humana presente nesse documento. Com base em uma pesquisa qualitativa e do tipo documental, apresenta-se a perspectiva filosófica de educação na contemporaneidade, apoiada em Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos e Edgar Morin, e estuda-se o conteúdo manifesto e latente que o documento da BNCC informa. Conclui-se que o projeto formativo tencionado na BNCC está avesso à agenda de mudanças e da reforma educacional necessária no século XXI, que deve abarcar não só os conteúdos e os métodos, mas, principalmente, o envolvimento do homem na sua totalidade, isto é, em seu aspecto racional, ético e estético.

**Palavras-chave:** BNCC. Epistemologia. Educação básica.

**Abstract:** This article approaches the proposition of BNCC and the proposal of human training present in this document. Based on qualitative and documentary research, the philosophical perspective of education in contemporary times is presented, supported by Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos and Edgar Morin, and the manifest and latent content informed in the BNCC document is studied. It is concluded that the training project intended by BNCC is averse to the agenda of changes and the educational reform required in the 21st century, which should encompass not only the contents and methods, but, mainly, the involvement of man in his totality, that is, in his rational, ethical and aesthetic aspects.

**Keywords:** BNCC. Epistemology. Basic education.

**Resumen:** El artículo aborda la proposición de la BNCC y la propuesta de formación humana presente en ese documento. Con base en una investigación cualitativa y de tipo documental, se presenta la perspectiva filosófica de educación en la contemporaneidad, sustentada por Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos y Edgar Morin, y se estudia el contenido manifiesto y latente que informa el documento de la BNCC. Se concluye que el proyecto de formación pretendido en la BNCC es adverso a la agenda de cambios y la reforma educativa necesaria en el siglo XXI, que debe abarcar no solo los contenidos y métodos, sino, principalmente, el involucramiento del hombre en su totalidad, es decir, en su aspecto racional, ético y estético.

**Palabras-clave:** BNCC. Epistemología. Educación básica.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Unesp, campus Rio Claro/SP. Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus São Paulo/SP. E-mail: lbasso@ifsp.edu.br / lucimara.pozzo@unesp.br

## Introdução

A sociedade contemporânea é marcada por mudanças intensas e, muitas vezes, contraditórias. Ao mesmo tempo em que é chamada de sociedade do conhecimento e da comunicação, na qual todos estão conectados, vive-se em tempos de incomunicação, incompreensão e solidão. O conhecimento científico e tecnológico, que era para produzir bem-estar à humanidade, tem aprofundado a pobreza e a exclusão.

As transformações do mundo contemporâneo impactam em nossas vidas e relações e, conseqüentemente, na educação. Esta passa por um momento de profundas transformações, cujos direcionamentos não podem ser previstos. Como aponta Goergen (2010), essas mudanças são de origem extrínseca, incentivadas por acontecimentos vindos de outros contextos e ambientes, como a economia, a política, a mídia etc.

O idealismo moderno da humanização e da felicidade baseadas na razão e no progresso não alcançou os resultados esperados, convidando-nos a repensar “o projeto de desenvolvimento racional subjetivista e instrumental na perspectiva de uma razão intersubjetiva de entendimento e respeito” (GOERGEN, 2010, p. 9). Essa reorientação de pensamento visa à construção de um mundo melhor e justo, a partir do diálogo e do entendimento com o outro. Como destaca o autor:

O reconhecimento dos erros do passado que nos levaram ao lugar onde estamos talvez seja um bom ponto de partida para delinear os contornos de uma educação libertadora. E o erro fundamental foi a assunção unilateral de um modelo de racionalidade que ao invés de autonomia e liberdade trouxe ao homem submissão e dependência. Reverter essa tendência é a tarefa primordial de qualquer educação humana e libertária (GOERGEN, 2010, p. 10).

Por fazer parte da sociedade, a escola recebe os reflexos dessas mudanças e tem o compromisso de contribuir na busca de um mundo solidário que respeite as diferenças. Pode-se concordar com Goergen (2010, p. 19) quando diz que, na atualidade, se vive um tempo de passagem que, “além das marcas aparentes de cientificismo e celeridade, envolve profunda mudança de mentalidade: do domínio e da eliminação para o respeito e a coabitação”. Essa é a atmosfera em que as futuras gerações terão de saber viver e conviver para a construção de um mundo melhor para todos. No que se refere à educação,

Desestabilizadas as tradicionais aspirações de homogeneidade e estabilidade, instalam-se no núcleo da vida humana em sociedade o conflito e a diferença como sua condição natural e, portanto, o reconhecimento, o respeito e a tolerância como pressupostos da convivência humana. Do ideal de paz na igualdade, caminhamos ou devemos caminhar para um ideal de paz na diferença. (GOERGEN, 2010, p. 19-20).

Nesse contexto, o eixo de projeto de educação do futuro são a compreensão e o manejo da diferença. Preparar as gerações futuras para a capacidade de dialogar com o diferente, com o outro, com aquele que não pensa igual a mim. Construir e aprender, como pontua Freire (2004), a tolerância como uma das qualidades fundantes da vida democrática, ou seja, cultivar a tolerância como virtude da convivência humana, a qualidade de conviver com o diferente, não com o inferior. Porque “o que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente” (FREIRE, 2004, p. 24, grifo do autor).

Todavia, desde a crise do sistema capitalista e o fenômeno da globalização no final do século XX, tem-se assistido à presença dos imperativos das políticas econômicas como referência da organização e gestão da educação. A nova configuração instaurada, em linhas gerais, integra a reorganização e a centralização dos currículos, a adoção da avaliação dos sistemas educativos, a redução dos custos e, particularmente, a proposição de uma subjetividade construída, que admite o mercado como referência da gestão educacional.

O fenômeno da globalização, caracterizado pela intensificação das relações sociais e pela interdependência nas esferas econômica, política e sociocultural, tem duas ideias principais: a sociedade da informação e a economia baseada no conhecimento. Esses dois princípios definem o “contrato educacional” no mundo e assinalam a ligação da educação com o mercado, assumindo-se a educação como um bem de consumo privado e de responsabilidade individual. Além disso, a globalização e as políticas neoliberais têm incutido o processo de padronização da educação, como se existissem uma única forma de conhecimento e uma só possibilidade de formação.

Observa-se, então, um movimento de mercadorização da educação, a fim de atender aos princípios do neoliberalismo. Essa apologia ao mercado torna mercantilizados tanto o conhecimento quanto as relações sociais, provocando uma mudança de paradigma – da educação de base ético-política para o atendimento aos princípios do mercado – no cenário da globalização.

Na concepção de mercado capitalista e predominante, a educação assume um caráter material e de consumo dos produtos corporativos, introduzindo uma monocultura humana ao redor do mundo e uma homogeneização do conhecimento. A diversidade de saberes e de culturas e outras formas de conhecimento e de formação são desconsideradas e até mesmo desvalorizadas. A formação para criar seres humanos preparados para lidar com a vida e todos os seus problemas, cidadãos independentes capazes de tomar decisões e viver suas responsabilidades em comunidade, cede lugar ao desenvolvimento de elementos para alimentar o sistema de produção em curso.

Nesse contexto, faz-se pertinente refletir sobre a educação necessária para a sociedade atual e o tipo de ser humano que está sendo (ou deve ser) formado no século XXI. Para o tipo de educação

e, por conseguinte, de ser humano a ser formado, que formação deve ser abarcada, definida e promovida pelo sistema educacional?

Se a escola é um dos espaços de acesso ao conhecimento – instrumento para se chegar ao desenvolvimento humano sustentado –, é fundamental que se supere sua mera transmissão e recepção, construindo-o e reconstruindo-o no âmbito educativo. Entretanto, no contexto brasileiro, a proposição da BNCC parece seguir na contramão do compromisso construtivo do conhecimento.

Neste artigo, pretende-se abordar os pressupostos da educação na contemporaneidade e a formação humana, concatenados com a proposição da BNCC no atual cenário educativo brasileiro. A intenção é fornecer elementos que auxiliem os professores na compreensão desse documento, para que possam intervir e agir, segundo seu julgamento profissional, intelectual e ético.

No primeiro momento, apresenta-se o caminho investigativo percorrido e depois expõem-se algumas características da educação contemporânea. Em seguida, privilegiam-se os pressupostos educacionais contemporâneos, apoiados em Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos e Edgar Morin, que defendem um projeto de educação mais amplo e coletivo. Por último, focalizam-se a BNCC e a formação tencionada via documento, fazendo-se algumas considerações sobre o projeto formativo proposto.

### **O caminho investigativo percorrido**

O caminho investigativo adotado neste estudo pressupõe o diálogo entre a teoria e a própria prática da pesquisa. A pesquisa é de abordagem qualitativa e do tipo documental; realiza-se uma análise interpretativa e reflexiva do documento da BNCC, focalizando o conteúdo manifesto e latente do documento (TRIVIÑOS, 2012), os princípios de organização e a produção de seus sentidos, explícitos ou ocultos. Assume-se uma abordagem interdisciplinar, constituída ao longo da construção da pesquisa, ao dissertar-se sobre questões políticas, filosóficas e sociais, correlacionadas entre elas, do tema pesquisado.

Para este estudo, o documento “Base Nacional Comum Curricular: educação é a base” é a principal fonte de informação. Este documento caracteriza-se por ser oficial, pois foi elaborado por um grupo de especialistas a pedido do Ministério da Educação, que é um órgão do governo federal, e público, uma vez que é um documento governamental cuja produção interfere na criação e implementação de políticas públicas no país. No caso da BNCC, trata-se de um documento que explicita as aprendizagens essenciais a serem ensinadas nas escolas brasileiras, engendrando, além da política curricular do país, outras políticas educacionais, tais como as de avaliação, de elaboração de materiais didáticos e de formação de professores.

Segundo Flick (2009), os documentos são meios de comunicação; portanto, ao utilizá-los, não se podem perder de vista as suas características e as condições específicas em que foram produzidos. Assim, o estudo do documento não se centra somente no discurso que o texto escrito informa, mas considera também o contexto, a utilização e a função dos documentos.

Ao considerar que todo documento é elaborado em um determinado contexto e tem uma finalidade, o trabalho com os textos escritos pressupõe entendê-los como um produto cultural. Como tal, expressam o jogo de disputa e os discursos negociados e acordados no seu processo de produção em um dado momento histórico.

Ressalta-se também que, apesar de tratar-se de uma pesquisa documental cuja fonte de informações é o documento da BNCC, neste estudo, pretendeu-se aprofundar a análise, procurando desvendar o conteúdo manifesto e latente do documento. Situa-se a BNCC no cenário educacional brasileiro, abrindo-se perspectivas para descobrir ideologias, tendências, etc., que, uma vez valorizadas e legitimadas, constituem “verdades” e representam um ideário de sociedade e de formação humana.

Um documento oficial e público, de âmbito nacional, como é o caso da BNCC, carrega em si valores e ideologias, os quais são considerados na elaboração de materiais didáticos, de propostas curriculares das Secretarias de Educação, do planejamento escolar, entre outros documentos de orientação e normatização educacional; paulatinamente, esses valores e ideologias vão se inserindo como legítimos no discurso das escolas e professores. Por isso, o estudo da BNCC é importante. A análise interpretativa e reflexiva do documento possibilita “[...] descobrir tanto os códigos culturais e educacionais que propaga, quanto algumas forças não estritamente institucionais nem pedagógicas, mas de tipo social, político, macroestrutural etc., que governam a realidade” (SACRISTÁN, 1996, p. 43).

## **A educação e a escola no mundo contemporâneo**

Desde a modernidade, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia imprimiu o conhecimento objetivo da realidade e a intervenção efetiva de homens e mulheres na natureza, sob uma razão instrumental – saber “o que fazer” e “como fazer”. A indagação “para que fazer” – que é domínio da razão vital, voltada para o sentido da vida, a finalidade da existência e o destino da humanidade – foi suprimida ou recebeu pouca importância.

A consequência é que o homem vê-se afastado do seu centro, isto é, da sua dimensão autônoma (crítica e reflexiva), e incapaz de gerir seu próprio destino. Dá-se também o enfraquecimento dos laços de uma desejável intersubjetividade, marcada pela solidariedade e cooperação, já que nessa ordem empobrecida predominam o egoísmo, a competição e a exploração (ARANHA, 1996, p. 237).

O projeto pedagógico do iluminismo, que conferia à razão o caminho para a emancipação e liberdade do ser humano, mostra os limites do modelo de racionalidade centrado no sujeito como o fundamento último de todo conhecimento e progresso (GOERGEN, 2010) e choca-se com as aspirações contemporâneas de reconhecimento da diferença e da educação voltada para a convivência na diversidade. Como aponta Goergen (2010, p. 19-20):

Trata-se de um giro histórico de profundas implicações, uma vez que a Paideia tradicional sempre se colocou como tarefa e ideal preparar as pessoas para um mundo homogêneo, fixo e estável. Esse ideal de vida social que pressupunha a superação ou a eliminação da diferença é agora substituído por um ideal de convivência que inclui a diferença como condição humana.

As mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX, dentre elas, a automação e a informatização, a flexibilização do trabalho, a cultura da informação, a universalização da imagem (que cede o lugar do signo verbal escrito ao simulacro), a globalização da economia e a mobilidade social, impõem, como aponta Aranha (1996, p. 234), a “ousadia de imaginação para criar o novo”. Isso porque essas transformações impactam a forma de pensar, sentir e agir do ser humano contemporâneo e, conseqüentemente, a educação, e o modelo da escola tradicional revela-se distante dessas mudanças.

Diante de tal constatação, o caráter instrumental, científico-tecnológico e individualista da educação moderna parece não convergir com os desafios da educação do futuro, sendo premente “retomar as dimensões abandonadas da intersubjetividade, do diálogo e do entendimento” (GOERGEN, 2010, p. 11).

Contudo, é importante destacar que, na reação contra as verdades e os valores universais e absolutos da modernidade, se fortaleceu o relativismo individualista e privatista. Como salienta Goergen (2005b), com o distanciamento dos princípios éticos tradicionais e metafísicos, cedeu-se lugar às decisões no plano da subjetividade e na realização das vontades, desejos e satisfações pautadas no indivíduo, desistindo-se de construir e legitimar coletivamente valores universalizados pelo consenso temporário a partir do diálogo.

Em nome do respeito e da satisfação dos desejos individuais, deixou-se de perseguir as causas das desigualdades sociais e de buscar formas de equilíbrio para a convivência na diversidade com a igualdade. Esse relativismo hedonista e privatista reflete-se na educação escolar ao projetar um modelo educacional focado nas decisões individuais, e não motivado pelo consenso e convencimento de valores que visem ao bem comum e à preparação do indivíduo para a superação da sociedade atual, marcada por injustiças sociais e condições desumanas. Nessa perspectiva:

A tarefa educativa fica reduzida ao estímulo da reflexão pessoal e do esclarecimento pessoal dos alunos. Cada indivíduo é responsável pela construção de sua própria vida

e, no que se refere aos valores de ordem pública e social, serão as contribuições científicas e técnicas que irão decidir (GOERGEN, 2005b, p. 1005).

Dessa forma, apesar de o modelo da racionalidade instrumental mostrar seu esgotamento no mundo contemporâneo, o positivismo e seu correlato, o objetivismo, continuam orientando predominantemente a prática educativa e formadora (GOERGEN, 2010). Tal ocorre porque, hoje, a preocupação é com uma educação e formação voltadas para o aspecto intelectual, baseadas no conhecimento e no desenvolvimento de competências (que é uma tendência mundial) para a compreensão do mundo e o preparo profissional, em detrimento das demandas dos grupos sociais historicamente marginalizados e da capacidade de assegurar um chão comum e uma relação respeitosa e solidária de convivência entre as pessoas, respeitando as diferenças físicas, sociais e culturais. Portanto, concorda-se com Goergen (2005b, p. 1006) que a formação, nos dias atuais, se centra na “aquisição das disposições necessárias para a adaptação do ser humano ao meio no qual as pessoas devem viver”.

Essa contradição e a necessidade de mudança fazem despontar a problematidade da escola contemporânea: o dualismo entre uma instituição técnica e profissionalizante e uma instituição formativa e cultural. A primeira funciona como um subsistema social de reprodução da força de trabalho e da seleção. A segunda instituição possibilita “o crescimento intelectual, moral e social do indivíduo, torna-o partícipe dos valores culturais, mergulha-o naquele ‘terceiro mundo’ que serve para emancipá-lo da sua contingência histórica e social e introduzi-lo no ‘reino do espírito’” (CAMBI, 1999, p. 401). Para Goergen (2010), essas duas orientações mostram as contradições e os conflitos existentes no campo da educação.

Há diferentes opiniões e posições a respeito da influência educativa a ser exercida sobre as novas gerações. Enquanto uns se empenham a favor de um modelo educativo que se oriente nos ideais de um homem e de uma sociedade melhores, na perspectiva, portanto, de superação da sociedade atual, outros, ao contrário, tomando a sociedade atual como referência, desejam a adaptação das jovens gerações aos processos de produção e de consumo (GOERGEN, 2010, p. 45).

Contudo, há de se reconhecer que o cenário que marca a contemporaneidade no século XXI aponta para um novo valor: o respeito às diferenças. Mesmo sabendo que a história da humanidade é marcada pelas diferenças, sejam elas culturais, étnicas, éticas, políticas, religiosas, etc.,

[...] nunca elas estiveram tão diretamente confrontadas umas com as outras como na atualidade. Se antes era possível ignorar o diferente porque era distante, hoje, ao contrário, a proximidade impõe não só conhecer o diferente, mas conviver com ele (GOERGEN, 2010, p. 14).

Dessa forma, sendo a escola parte da sociedade, a instituição escolar comprometida com a formação ética dos educandos não deve estar focada no individualismo, tampouco ser subserviente ao sistema neoliberal e aos princípios do mercado e da competitividade, que se afastam e concorrem em oposição ao sentido ético, que é o de congregar e solidarizar. Como defende Goergen (2005a, p. 83):

[...] escola e sociedade devem estar intimamente relacionadas, mas não no sentido de que o educativo deve simplesmente colocar-se a serviço do sistema. A educação deve dar-se a partir da realidade sociocultural e econômica, pois é nela que os educandos vivem hoje e irão viver no futuro como profissionais; mas isso não pode ocorrer pelo fomento de uma atitude de condescendência com os traços desumanos, injustos, destrutivos e antiéticos que esta realidade ostenta. O preço que a escola paga pela submissão acrítica aos ditames da razão instrumental é a perda da dimensão ético-política do projeto histórico de emancipação. Para que isso não ocorra, o aluno precisa ser despertado para os problemas fundamentais do sujeito, da comunidade e do mundo de modo geral.

Nesse sentido, pode-se inferir que a escola contemporânea ainda está em transformação e busca encontrar respostas a situações sociais, culturais e de mercado de trabalho profundamente novas e em incessante devir.

Ainda nesse debate, há que se concordar com as reflexões de Goergen (2010) ao considerar que, embora predomine até hoje o positivismo, existe um distanciamento das convicções epistemológicas tradicionais de alcançar, pela razão, o conhecimento verdadeiro, seguro e único. É eminente a certeza de que há diferentes formas de conhecer e interpretar as mesmas realidades naturais e humanas, sem que tais diferenças justifiquem a rejeição de uma ou de outra como falsa ou incorreta. Hoje, a coabitação das diferenças é uma realidade inerente à sociedade pluralista, e “as diferenças devem ser assumidas não como o impedimento, mas como a riqueza da vida cultural civilizada” (GOERGEN, 2010, p. 18).

### **Pressupostos da educação na contemporaneidade**

Entende-se que a educação ocupa um papel importante no processo de transformação do mundo. Acredita-se que a educação deve proporcionar ao educando a compreensão crítica da realidade para a intervenção na sociedade e sua reinvenção.

Assim, apesar de reconhecer-se a influência da economia globalizada na organização da sociedade e no comportamento humano, admite-se também que, por serem condicionantes, as estruturas econômicas e sociais não são determinantes e que, por isso, há a possibilidade de transformação da realidade. Nesse sentido, a educação que se deseja/espera é aquela que, “enquanto ato de conhecimento, não apenas se centre no ensino dos conteúdos, mas que desafie o educando a

aventurar-se no exercício de não só falar da mudança do mundo, mas de com ela realmente comprometer-se” (FREIRE, 2016, p. 110).

Considerando a educação como situação gnosiológica, preocupada com o pensamento crítico e reflexivo e com a formação do “Ser Mais”, Freire (1981) critica a ação educativa antidialógica, que age no sentido de adequação à realidade, e defende a educação dialógica como caminho para conhecer a realidade e poder intervir. Na sua acepção, a antidialogicidade e a dialogicidade são teorias opostas, uma vez que a primeira serve à opressão, e a segunda, à libertação. A teoria da ação antidialógica tem a conquista, a divisão para dominação, a manipulação e a invasão cultural como suas principais características. Já a teoria da educação que tem o diálogo como elemento mediador possui como atributos a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural.

Tendo em conta os rumos da educação no final do século XX e para o século XXI, Freire (2016, p. 109) denuncia o movimento de despolitização da educação presente no discurso pragmático neoliberal, que reduz a educação ao treinamento no uso de técnicas ou de saberes científicos: “a educação para hoje é a que melhor adapte homens e mulheres ao mundo tal qual está sendo”. O pragmatismo neoliberal não tem nada que ver com formação e opõe-se às exigências advindas do avanço da tecnologia: preparar sujeitos críticos para responder a situações diversas e imprevisíveis. Por isso, o educador afirma que a educação coerente com as características do nosso tempo é aquela que “desafia a nossa curiosidade crítica e estimula o nosso papel de sujeito de conhecimento e da reinvenção do mundo” (FREIRE, 2016, p. 143).

[...] a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, indagadoras, não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treina”, em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo (FREIRE, 2016, p. 115).

O projeto de formação desejado e harmônico com os avanços tecnológicos e com o exercício da cidadania contém o sonho, a utopia e a conscientização, refutando a formação pragmático-tecnista, que preza pela transmissão de capacidades técnicas e instrumentais para a boa produtividade no processo produtivo. Para Freire (2016), a educação desejada é política. Isso porque, enquanto ato de conhecimento, a educação não somente deve focar o ensino dos conteúdos, mas também provocar o educando a com ela comprometer-se com a mudança do mundo.

Observa-se que esse desejo de educação como formação em oposição ao treinamento vislumbra uma sociedade mais justa e solidária. Correlato a esse pensamento, a educação, para Morin

(2002), deve possibilitar a compreensão da condição humana, ensinar a viver e contribuir, simultaneamente, para um pensamento aberto e autônomo.

Assim como Freire, Morin (2002) não concebe o ser humano apartado da cultura, e, por isso, sua teoria rejeita a cisão entre as ciências exatas e da natureza e as humanidades e as situa em uma relação de dependência e de comunicação. “As Ciências Humanas dependem das Ciências Naturais que, por sua vez, dependem das Ciências Humanas. Trata-se de uma ideia-chave que permite ultrapassar a redução, a disjunção e a hierarquia” (MORIN, 2015, p. 128). A comunicação e o laço entre o científico e as humanidades são assumidos por Morin como uma proposta alternativa ao formato que, historicamente, separa e reduz o conhecimento e a vulgata tecnoeconômica dominante, que desprestigia as humanidades, diminuindo o seu valor e interesse ou considerando-as como puro luxo ou superfluidade frente às necessidades tecnoeconômicas da atualidade.

Para Morin (2002; 2015), a separação entre as duas culturas – cultura das humanidades e cultura científica –, intensificada pela hiperespecialização dos saberes e o imperialismo tecnoeconômico, em detrimento das questões humanas, agrava as dificuldades para refletir sobre os saberes e, mais do que isso, para integrá-los. No caso da educação escolar, o filósofo considera a curiosidade como o motor do processo de ensino-aprendizagem para conectar as duas culturas e mostrar que o ser humano é, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural – portanto, só pode ser entendido a partir da relação com seu meio.

Desse modo, admite-se ser possível, desde o começo da escolarização, produzir um caminho de questionamento sobre a condição humana e sobre o mundo; mostrar a unidade do conhecimento (formado pelas partes que constituem o todo) e compreender a causalidade mútua inter-relacionada, a causalidade circular, as incertezas da causalidade, a fim de formar uma consciência capaz de enfrentar as complexidades (MORIN, 2002). Nota-se que o pensamento de Morin (2002) sobre reformar o pensamento tem conexão com a teoria de Boaventura sobre a ecologia de saberes, já que essa reforma deve compreender a valorização de um saber mais complexo e solidário, que religa, como também, dialoga com os diferentes saberes existentes. Para SANTOS (1996, 2007), as requisições do século XXI projetam, para o campo educativo, uma postura de questionamento dos problemas étnicos, de gênero, ambientais e tecnológicos, em uma atitude de debate aberto entre os diferentes saberes e culturas e de valorização dos conhecimentos marginalizados.

Nessa perspectiva, a emancipação, a crítica e a cidadania ativa devem ser os pressupostos da educação na atualidade. Vislumbra-se, pois, um projeto educativo emancipatório capaz de espantar-se e de indignar-se diante das injustiças e de orientar-se para o inconformismo, na busca de aprender e promover “[...] um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre

grupos sociais”. Procura-se construir um relacionamento mais igualitário e justo, para compreender o mundo “de modo edificante, emancipatório e multicultural” (SANTOS, 1996, p. 33).

Cabe notar, conforme aponta Goergen (2010), que, em uma sociedade plural e múltipla como esta onde vivemos, o diálogo é um processo de aprendizagem no qual estamos dando os primeiros passos. “Até o momento, esse diálogo é mais sonho que realidade uma vez que a educação, seja ela escolar ou não, vem sendo dominada pelo mandamento do rendimento e da competitividade” (GOERGEN, 2010, p. 45). Contudo, não se pode ignorar, do ponto de vista educacional, que o diálogo é estrutura fundamental de um novo conceito de formação, que se faz urgente e necessário.

Certamente, o horizonte epistemológico e globalizante aponta para o cenário integrador de racionalidades. Um cenário que supera a hegemonia da racionalidade científico-tecnológica e reconquista as dimensões, de certo modo perdidas, da razão ética e da razão estética. Trata-se de uma reconfiguração e reintegração de formas de conhecer e de apreender a realidade nas suas diversas dimensões. Se a ciência moderna, em nome do rigor, rompeu com o mundo da vida e da dialogicidade a ele inerente, arriscando-se por terrenos movediços e sorvedouros de humanidade, o autoconhecimento dos limites do rigor científico para captação dos sentidos essenciais do humano aponta para a necessidade da reconquista da sabedoria de vida (GOERGEN, 2010, p. 50).

### **BNCC, educação e formação**

Não isenta das transformações do mundo contemporâneo, ao longo dos anos, a educação tem sido chamada para contribuir com o desenvolvimento humano sustentado e com a cidadania global. Posto que não se pode pensar a educação dissociada da sociedade e, conseqüentemente, da conjuntura global, visto que vivemos em uma sociedade globalizada, e que não se podem desconsiderar os fatores condicionantes internos que propulsionam a criação, implementação e adesão de medidas que afetam a educação escolar, aposta-se na educação como caminho para estimular e criar condições para que homens e mulheres se adaptem às constantes mudanças e exigências do novo contexto mundial. É nesse processo de centralidade da educação, para atender aos desafios que a sociedade contemporânea impõe, que se assiste à elaboração do documento da BNCC.

A preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional, a formação para a cidadania crítica e a formação ética têm sido os fins da educação. Espera-se que a educação formal deva preocupar-se com a formação humana e com a valorização da vida em todas as dimensões.

Salienta-se que a formação humana não compete somente à educação formal (escola), pois a “vida social implica a vivência da educação pelo convívio, pela interação entre as pessoas, pela socialização das práticas, hábitos e valores que produzem a vida humana em sociedade” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 235).

Como parte da sociedade, a escola não pode desconsiderar o contexto político e econômico, nem ficar à sua margem. Entretanto, o educativo não pode estar subordinado ao modelo econômico e a serviço dele. Então, compete à escola educar para o domínio dos conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas e o respeito das necessidades individuais e sociais dos educandos, bem como para a inserção no mundo e a formação da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

O direito à educação pressupõe a formação da pessoa em sua essência humana, e a educação escolar contribui com esse processo ao fundamentar-se na ética, no desenvolvimento da autonomia, na justiça social, na liberdade, na dignidade, na pluralidade, na coletividade e na conexão com a vida. Da educação básica escolar, espera-se que seja o alicerce para a cidadania, a compreensão do mundo e a constituição e reconstituição da identidade das crianças e jovens. Com base na LDB, entende-se que a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico devem acompanhar todo o percurso do educando, desde o seu ingresso no mundo escolar até a finalização da educação básica.

É com esse sentido que se espera que a formação se oriente pelo educar e pelo cuidar dos educandos, respeitando as vivências e a diversidade dos grupos sociais. Anseia-se, também, que as práticas sociais dos estudantes e seus conhecimentos acerca do mundo tornem possível a construção de novos conhecimentos, com vistas a estabelecer o diálogo da ciência com as demais formas e tipos de conhecimento de que se tecem a sociedade e o mundo, em uma nova configuração do saber (SANTOS, 1995), conduzindo “à emancipação e às criatividade individual e social (VEIGA; SILVA, 2018, p. 61).

Esses princípios de formação do ser humano podem ser identificados no documento da BNCC quando menciona que sua proposta educativa está alicerçada nos princípios éticos, políticos e estéticos, e preocupada com a diversidade, visando à formação integral do ser humano e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A referência a esses fundamentos da educação induz, no primeiro momento, à coerência entre o documento e os pressupostos da educação contemporânea. No entanto, à medida que o documento da BNCC é lido, compreendido e interpretado, percebe-se que essas aspirações ético-políticas se esvaem da proposta educacional da BNCC.

Na parte introdutória do documento, na qual são apresentadas as noções gerais em que se assenta o projeto educativo da BNCC para a educação básica, há trechos que transmitem essa mensagem de coerência entre a formação escolar e os princípios considerados de base para o processo educativo emancipador (éticos, políticos e estéticos) e o propósito da educação (formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva):

Este documento normativo [a BNCC] aplica-se exclusivamente à educação escolar [...], 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, 2018, p. 7, grifos meus).

O excerto em destaque expressa que o documento da BNCC assume os princípios básicos da formação admitidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais e que estes são a base que a orienta e que, por conseguinte, inspira a educação escolar intencionada. Assim, apesar de o documento não explicar os princípios que o sustentam, mas tomando as DCN como referência, espera-se que a educação escolar se assente nos:

**Princípios éticos:** valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. [...]

**Princípios políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. [...]

**Princípios estéticos:** valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2013, p. 87-88, grifos no documento).

Em harmonia com esses princípios, a BNCC reitera o compromisso com a educação integral:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2018, p. 14).

Ainda, reafirma a preocupação com a promoção da igualdade, diversidade e equidade:

[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (BRASIL, 2018, p. 15, grifo no documento).

Também ratifica o reconhecimento das desigualdades entre grupos étnicos, de gênero, culturais e sociais e o compromisso de dedicar-se à situação de exclusão histórica que marginaliza grupos por etnias, gênero, condição socioeconômica, etc.

[...] um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência [...] (BRASIL, 2018, p. 16).

Desse modo, fundada nos princípios éticos, políticos e estéticos, na diversidade e na formação humana integral, a BNCC parece confluir para os desafios educacionais do século XXI ao considerar a complexidade da formação humana, o desenvolvimento do ser humano nas suas diferentes dimensões, o estudante como sujeito da educação e a educação para a diversidade e o respeito às diferenças em uma sociedade pluralista. Contudo, a propensão a esses princípios e fundamentos mostra-se incoerente com o apoio e sustentação da formação escolar na homogeneização do conhecimento, definindo os tipos de conhecimentos a serem dominados por todos os estudantes brasileiros e grupos etnoculturais, e no desenvolvimento de competências e habilidades:

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 (BRASIL, 2018, p. 8, grifos no documento).

As competências e as habilidades estão associadas, portanto, a uma formação no saber e no saber fazer, em detrimento da dimensão ética, política e estética e de participação ativa na vida em sociedade. Apesar de tratar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como similares, as competências têm uma concepção radicalmente oposta à noção de direito e ao caráter social, democrático e humano que o termo comporta. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão propensos aos princípios éticos e políticos e à educação como direito no plano da coletividade; já as competências focalizam a aprendizagem individual dos estudantes e estão sintonizadas com o mundo produtivo, com a capacidade de desenvolver saberes úteis e aplicáveis, como mostra a definição de competência na BNCC:

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8, grifo no documento).

O foco nas competências contempla o desenvolvimento de capacidades intelectuais, funcionais e morais do indivíduo, sob uma perspectiva liberal e individualista, com o objetivo de formar pessoas eficientes e competitivas para o melhor desenvolvimento da sociedade. Desse ponto de vista, entende-se que as desigualdades sociais e educacionais são superadas por meio da inteligência, do esforço e da dedicação pessoal.

Essa visão reforça a ideia de educação como preparação e adaptação das novas gerações aos processos de produção e de consumo (GOERGEN, 2010), assumindo a escola o papel de prestadora de serviço (CHAUI, 2003) e a função de oferecer ao estudante a aquisição de conhecimentos técnicos e instrumentais para prepará-lo para o mundo produtivo, em uma relação de adaptação e conformidade

ao modelo de sociedade em curso. O valor do saber não consiste na capacidade de formar as pessoas e de melhorar as relações entre os seres humanos. Ao contrário, o saber válido é o que tem reflexo na produtividade econômica.

Nesse cenário, o saber e o saber fazer tornam-se o centro da formação escolar, o que está em consonância com a análise do filósofo Gert Biesta (2017) ao ponderar que, nas últimas duas décadas, a ascensão do conceito de “aprendizagem” e o subsequente declínio do conceito de “educação” foram mudanças perceptíveis na teoria e prática educacional. O conceito de “aprendizagem” tornou-se frequente em documentos de políticas nacionais e internacionais, consequência de uma combinação de tendências e desenvolvimentos diferentes e, até mesmo, contraditórios. A linguagem da aprendizagem substituiu a linguagem da educação, e a relação educacional passou a ser compreendida como uma relação econômica.

Essa maneira de pensar economicamente a educação, analisa o autor, “sugere uma estrutura em que as únicas questões que podem ser significativamente propostas são questões técnicas, isto é, questões sobre a eficiência e a eficácia do processo educacional” (BIESTA, 2017, p. 41, grifos do autor). Desse modo, torna-se impossível levantar questões fundamentais sobre nossa maneira de entender o mundo e sobre as possibilidades de transformá-lo por meio da educação. Assim, as questões sobre o conteúdo e o objetivo da educação ficam subordinadas às forças do mercado, “em vez de serem objeto do julgamento profissional e da deliberação democrática” (idem, p. 52).

Essa orientação transparece no documento da BNCC, que reiteradamente associa as competências à aprendizagem de conhecimentos e à aplicabilidade desses saberes às necessidades da vida cotidiana, do trabalho e da cidadania.

Ao adotar esse enfoque [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, 2018, p.13, grifos meus).

O excerto acima evidencia que as normativas educacionais da BNCC tentam a aprendizagem de conhecimentos necessários e práticos, aliados à capacidade de fazer, de executar e de resolver, em uma visão tecnicista de educação, coerente com as diretrizes das agências econômicas internacionais (OCDE, por exemplo). Nota-se que o “saber-fazer” se sobressai em relação ao saber e que o saber crítico, reflexivo (o para quê, por quê), nem sequer é considerado. Isso reitera a reflexão de cooptação do sistema educativo pela nova ordem mundial econômica, baseada na informação e na aplicação do

conhecimento tecnológico, com a economia e o mercado assumindo a soberania e a referência para o desenvolvimento social.

O propósito educacional de formação para a cidadania, dessa maneira, converte-se em preparar para o mercado de trabalho, em uma articulação entre o sistema educacional e o sistema produtivo. O sistema escolar ocupa-se em selecionar e transmitir saberes com vistas a favorecer a produção de coisas e o controle de processos naturais e sociais.

Percebe-se que, em harmonia com essa orientação de formação para a adaptação das futuras gerações, a BNCC assume o conceito de educação integral como “[...] 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” (BRASIL, 2018, p. 14).

O compromisso com a educação integral, declarado na BNCC, é projetado a partir de um novo olhar às 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, 2018, p. 14). Essa afirmação afasta-se da linha da conscientização (de saber o porquê) e afina-se com a noção de educação como serviço (e não direito) e com o discurso econômico dominante de educação durante toda a vida (educação permanente), do conhecimento útil e prático para saber lidar com a informação na sociedade do conhecimento (CHAUÍ, 2003).

Repara-se que essa concepção é oposta à ideia de educação escolar como espaço de ações transformadoras da realidade, de construção da autonomia e de formas coletivas de se viver na sociedade, compatível com a educação emancipadora, alicerçada em Freire, Boaventura e Morin. Do ponto de vista da emancipação, a educação escolar contribui para o processo de humanização e de pensamento crítico e ocupa-se de educar as novas gerações para a diversidade e a convivência.

Portanto, os valores de uma educação transformadora são incompatíveis com os valores de uma educação de adaptação. Uma educação centrada unilateralmente no indivíduo e na preparação para os processos de produção e consumo está desvinculada da preocupação social e da criação de um sentimento de vinculação e de pertencimento a uma coletividade, bem como da inserção no mundo (FREIRE, 2016) para romper com as estruturas sociais que provocam as injustiças sociais e cognitivas (SANTOS, 2007). Isso porque, focando-se e valorizando-se o indivíduo (como reflete Goergen, 2005b), vai se perdendo a dimensão do social e a busca de formas de equilíbrio e de entendimento entre interesses individuais conflitantes, de forma a favorecer a convivência respeitosa.

Ainda que o documento da BNCC se mostre coerente com as demandas atuais ao firmar, na parte introdutória do texto, a formação para a cidadania, a autonomia e a diversidade, inspirada nos princípios éticos, políticos e estéticos, esses valores estão alicerçados na orientação de formação para

a adaptação, de bases liberal e instrumental. Portanto, o foco está no desenvolvimento das necessidades individuais para a aquisição de conhecimentos e informações úteis e na preparação para o processo produtivo e de consumo.

Essa orientação distancia-se da formação para a autonomia, propensa à ideia de superação da sociedade atual, apreendida como construção e processo de devir do ser humano, a ser construída, vivenciada e experienciada na dependência entre o meio ambiente (seja ele biológico, cultural ou social) e pelas inúmeras decisões tomadas em bases que visem ao consenso e ao coletivo.

Igual é a questão da diversidade. Embora a BNCC reconheça a valorização da diversidade e as desigualdades de grupos marginalizados (indígenas, quilombolas, pretos, pessoas com deficiência, etc.) na sociedade, ela não propõe uma educação que assuma o valor e o respeito desses grupos, de seus saberes e conhecimentos, e a superação das causas das desigualdades sociais (dominação e exploração) que, historicamente, acometem esses grupos e outros mais. Tampouco os reconhece na seleção e definição dos conteúdos da “base comum” destinada a uma realidade constituída pela imensa diversidade etnocultural, como a realidade brasileira.

Dessa forma, verifica-se um discurso contraditório, pois a BNCC afirma estar compromissada com a educação na diversidade e na igualdade, mas não trata da diversidade e não assume esse posicionamento, mantendo um discurso à margem da educação na diversidade e do respeito às diferenças e para a cidadania. Em outras palavras, a BNCC não se ocupa em preparar as futuras gerações para o diálogo e a convivência com o diferente, com o outro. Ainda é uma educação centrada no indivíduo e na homogeneização de um tipo de conhecimento e de cultura e para o modelo de sociedade vigente.

Ao focar as aprendizagens exigidas de todos os estudantes, percebe-se que o discurso de propensão social que a BNCC anuncia se mostra distante e contraditório diante dos fundamentos de uma educação democrática, emancipadora, voltada a formar pessoas e a melhorar a qualidade de vida individual, as relações sociais e as questões ambientais.

A preocupação que se sustenta na BNCC é a de promover um ensino de conhecimentos que têm aplicação tanto no sistema produtivo quanto no sistema social, tencionando a formação do sujeito adaptável, útil e apto para a sociedade que está posta (que é competitiva e individualista). Com esse sentido, a ideia de base como alicerce, de sustentação para edificar e construir algo, é transmutada para a noção de onde se quer chegar.

Logo, se a proposta educativa da BNCC inclina-se para a adaptação/conformidade, pode-se inferir que ela é uma orientação para o aprofundamento da sociedade degenerada. A educação escolar, ao seguir essa premissa, privilegia uma formação para a adequação às demandas tecnoeconômicas e do mundo do trabalho. Além do mais, a razão instrumental da educação aliada à concepção

tecnocômica dominante favorece a fragilidade das Ciências Humanas e sua banalização, permitindo a redução e até mesmo a exclusão dos conhecimentos advindos dessas ciências nos programas de ensino. Percebe-se que, do ponto de vista técnico do saber e da economia, o conhecimento válido é aquele que pode ser aplicado, daí o prestígio da matemática, das ciências, do conhecimento aplicado em geral, nas reformas educativas. Tal posicionamento é uma ameaça à formação humana integral, já que é impossível dedicar-se à formação do ser humano dissociada das questões sociais, culturais, econômicas e políticas e da relação com a natureza.

O imperialismo dos conhecimentos calculadores e quantitativos avança, em detrimento dos conhecimentos reflexivos e qualitativos. Não existe somente falta de comunicação entre cultura científica e cultura das humanidades, não existe somente desprezo mútuo de uma para com a outra, existe perigo para a cultura (MORIN, 2015, p. 61).

No entanto, apesar de essa concepção mostrar-se, da perspectiva da formação humana, distante dos reclamos atuais – quais sejam, a comunicação, o diálogo, o convívio com o diferente e o respeito às diferenças e à natureza (FREIRE, 2004; GOERGEN, 2005a; 2010) –, parece que cada vez mais o sistema educativo tem assumido essa racionalidade técnica e instrumental como adequada. Pode-se dizer que o sistema educativo tem se esforçado em ajustar-se ao sistema produtivo e em garantir um processo adaptativo do ser humano a esta sociedade, deformada e com sinais de esgotamento.

Do ponto de vista econômico, a BNCC representa cada vez mais o ajustamento do sistema escolar ao sistema produtivo. A proposição da BNCC, no cenário educativo recente, reflete a ideia dominante de que tudo tem que se relacionar com a produtividade econômica. Destarte, a BNCC mostra a educação consolidada para o sistema produtivo e de consumo, ainda que utilize o discurso democrático para justificar sua proposição.

### **Considerações finais**

Ao longo do processo histórico-social e das transformações decorrentes do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a humanidade foi perdendo as referências no sentimento de vinculação e pertencimento a uma coletividade e fortalecendo um modo de vida construído sobre novas bases, com vistas aos direitos e à realização dos interesses, satisfações e desejos individuais. À luz das premissas imperativas da configuração econômica mundial, a organização da vida social foi se inclinando cada vez mais aos princípios liberais e econômicos, não diferentemente da educação, que nesse contexto se torna um elemento importante do desenvolvimento social, ascendente no plano individual.

A escola, como partícipe desse processo, tem assumido (na prática) tais valores e demonstra estar a serviço do sistema, negligenciando, assim, o seu propósito elementar de formar pessoas e de aperfeiçoar a atuação e a intervenção de homens e mulheres no mundo para a convivência na diversidade. A educação projetada pelo parâmetro da tecnoeconomia visa a instruir e preparar profissionais para o mercado de trabalho e para o consumo, acentuando o individualismo e a competitividade nas relações humanas.

Se a educação escolar sugere que o modelo societal atual é determinante, cabendo à escola aliar-se a ele e preparar para essa realidade, do ser humano é subtraída a sua condição humana. As dimensões cultural, artística, social e afetiva do ser humano, aspirando à coletividade, à democracia, à justiça social e ao combate a todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão, são ignoradas.

Tal constatação permite perceber o contexto de produção e materialização da BNCC e sua normatização para a educação brasileira. Da educação de proposição social – fruto de reivindicações dos movimentos sociais e da sociedade civil no processo de reabertura democrática, consubstanciada na Carta Cidadã e na elaboração da LDB –, passa-se à subserviência aos fins mercadológicos.

Sob esse prisma (econômico e liberal), a educação inspirada nos fundamentos éticos, de construção coletiva de valores e fundada em processos democráticos e consensuais, voltados para a convivência na diversidade e com a igualdade, cede lugar à submissão acrítica à razão instrumental. Ainda que haja crescentes evidências de que esse modelo de pensamento não fornece as melhores condições de vida humana e de relação com a natureza, observa-se que, pouco a pouco, as reformas educativas vão rompendo, nas suas propostas, com a dimensão ético-política do projeto de emancipação dos estudantes e do seu compromisso social com a formação para a cidadania, a criticidade e a criatividade.

No quadro educacional brasileiro, a proposição da BNCC é o ápice da ruptura entre a educação de perspectiva social e a educação de perspectiva mercadológica. A fragilidade epistemológica do projeto educativo intencionado na BNCC (um ensino prático, técnico, pouco reflexivo) é condizente com o contexto mundial hegemônico, que não se preocupa com os fundamentos éticos. A proposta educativa da BNCC incorpora as reivindicações desse contexto global que privilegiam um pensamento de formação direcionado para a dimensão intelectual, especialmente para a aquisição de conhecimentos e informações aplicáveis à vida e ao trabalho, em detrimento da formação crítica, cidadã e democrática.

Por isso, indaga-se: é a BNCC a fronteira para um futuro mercadológico da educação? É a BNCC a emergência de um novo tipo de educação a ser priorizado?

O conceito de educação que privilegia o aspecto intelectual, prático e tecnicista de ensino negligencia e deixa à margem necessidades básicas, universais e essenciais à vida humana e ao bem

conviver. Despreza os problemas humanos da construção da identidade, do sentimento e pertencimento a uma coletividade, de convivência solidária, de respeito às diferenças e à natureza, etc. Enfim, esquece-se de enxergar o humano do humano.

Nesse sentido, percebe-se que o projeto formativo tencionado na BNCC está avesso à agenda de mudanças e da reforma educacional necessária no século XXI, que deve abarcar não só os conteúdos e os métodos, mas, principalmente, o envolvimento do homem na sua totalidade, isto é, no seu aspecto racional, ético e estético. Porém, se há a convicção de que esse modelo de educação não edifica o ser humano e não traz liberdade e aprimoramento da sua conduta e das relações humanas e com a natureza, por que investir nele? Ou ainda, é possível criar propostas alternativas a esse modelo, diante desse cenário?

São questões ainda sem respostas, mas que incentivam a reflexão e, quiçá, a tomada de consciência e a busca coletiva de caminhos para a superação da realidade posta. Pois, é sabido que o pensar e o fazer na escola implicam um contrato educativo que vai além dos documentos oficiais e da normatização e esse acordo é construído na ação coletiva entre os profissionais da educação, a comunidade escolar e a sociedade em geral, e nas práticas pedagógicas. Estas últimas, juntamente com o conhecimento e o posicionamento crítico das orientações educacionais, podem ser as brechas e as possibilidades de contestação ao discurso único e hegemônico de formação genérica de ser humano, intencionado na BNCC, e de defesa da formação humana crítica, consciente e emancipadora.

## Referências

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução: Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 abr. 22.

BRASIL. **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: 10 jan. 2019.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CHAUÍ, M. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em 16 abr. 2022.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-22, e-20383.010, 2023. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação: Ana Maria de Araújo Freire. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GOERGEN, P. Educação e diálogo. In: GOERGEN, Pedro (org.) **Educação e diálogo**. Maringá: Eduem, 2010. p. 13-54.
- GOERGEN, P. Prefácio. In: GOERGEN, Pedro (org.) **Educação e diálogo**. Maringá: Eduem, 2010. p. 7-11.
- GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2005a.
- GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial, out., 2005b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vhPdCHYxn6nxttdPQzhkVRRs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 jan. 2022.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 6a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MORIN, E. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução: Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- SACRISTÁN, J. G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. dos. (org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 34-57.
- SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. dos. (org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.
- SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da. Ensino Fundamental: gestão democrática, projeto político-pedagógico e currículo em busca da qualidade. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da (org.) **Ensino Fundamental: Da LDB à BNCC**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 43-67.

Recebido: 27/04/2022

Aceito: 02/12/2022

/

Received: 04/27/2022

Accepted: 12/02/2022

Recibido: 27/04/2022

Aceptado: 02/122022

