



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ELIANE MONTEIRO MENDES DE MELO

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA
PROPOSTA INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PARA O
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

GOIÂNIA
2022

ELIANE MONTEIRO MENDES DE MELO

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA
PROPOSTA INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PARA O
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós- Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Teorias Educacionais e Processos Pedagógicos.

Orientador: Prof. Dr. Made Júnior Miranda

GOIÂNIA

2022

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás
Márcia Rita Freire - Bibliotecária - CRB1/1151

M528b Melo, Eliane Monteiro Mendes de
Base Nacional Comum Curricular : caminhos e descaminhos da proposta institucional da educação brasileira para o desenvolvimento humano / Eliane Monteiro Mendes de Melo. -- 2022.
168 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2022.
Inclui referências: f. 157-168.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Aprendizagem.
3. Educação e Estado. I. Miranda, Made Júnior. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 19/08/2022. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.016(043)



**PUC
GOIÁS**



JUBILEU DE
DIAMANTE
1959-2019

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA PROPOSTA INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 19 de agosto de 2022.

ELIANE MONTEIRO MENDES DE MELO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Made Júnior Miranda / PUC Goiás (Presidente)

Prof. Dr. Duclci Aparecido de Freitas Vaz / PUC Goiás

Profa. Dra. Valdirene Alves de Oliveira / PPGE - UEG- INHUMAS

Profa. Dra. Lila Maria Spadoni Lemes / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Renata Ramos da Silva Carvalho // PPGE - UEG- INHUMAS (Suplente)

DEDICATÓRIA

A Deus, ser pleno, supremo e misericordioso no qual sempre busco refúgio e dou graças por todas as bênçãos recebidas em minha existência.

A minha família,

A minha mãe: Helci Monteiro Mendes; Pai: Paulo José Mendes; minha irmã Cláudia Monteiro Mendes e Avó Virgulina Roque Monteiro (*In Memoriam*), que infelizmente não estão mais entre nós para presenciar essa vitória, mas que em vida sempre foram exemplos de pessoas honestas e guerreiras para mim.

Aos meus irmãos: Leandro Monteiro Mendes e Robson de Oliveira Mendes; à minha madrastra: Noemi aparecida de Oliveira, pessoas essas que sempre me incentivaram com muito amor e reconhecimento.

E de maneira sublime, ao meu esposo, Márcio Domingos de Melo e filhos: Hander Cristian de Oliveira Mendes e João Paulo Domingos Monteiro Mendes de Melo pelo carinho, incentivo e compreensão nos momentos em que, por forças maiores, fiz-me ausente de suas vidas e também por serem as pessoas que não mediram esforços para estarem sempre ao meu lado nos momentos de angústias e esmorecimento.

A todos os parentes: tios (as), sobrinhos (as), primos (as), cunhados (as), amigos (as) próximos e colegas de trabalho que viram meus esforços diante de tamanho desafio e me ofereceram o afago nas horas precisas.

E a todos os educadores que sonham com uma Educação de qualidade em nosso país.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás – por oportunizar o avanço em mais um degrau no meu processo formativo.

Ao meu orientador, Professor Dr. Made Júnior Miranda pela confiança, paciência e perseverança nos momentos difíceis do meu caminhar.

A todo corpo docente da PUC GO que acompanhou com maestria nosso percurso e compartilhou seus conhecimentos para que pudéssemos hoje alcançar nosso objetivo.

Aos Professores, Dr. Duelci Aparecido de Freitas Vaz e Dra. Valdirene Alves de Oliveira por comporem a banca examinadora e muito contribuírem para o enriquecimento dessa pesquisa.

A todos os colegas da turma do Mestrado em Educação de 2020 pela honra de conhecê-los e o prazer da partilha dos conhecimentos adquiridos ao longo dessa jornada.

E de maneira muito especial, à minha amiga e parceira de todas as horas, Bratislene Assunção Morais pela amizade, cumplicidade, incentivo, confiança e afeto.

O trabalho não é, pois, o fim do homem, mas sua mediação para o viver bem. Isso tudo tem implicações mais do que importantes para uma educação escolar que tenha por finalidade a formação humana.

Vítor Henrique Paro

RESUMO

MELO, Eliane Monteiro Mendes de. **Base Nacional Comum Curricular: Caminhos e Descaminhos da Proposta Institucional da Educação Brasileira para o Desenvolvimento Humano**. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação-PPGE. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás. Goiânia, 2022.

Esta investigação de cunho bibliográfico¹ e documental, filiada à Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, fundamenta-se na Teoria Histórico-cultural de cunho Materialista Histórico Dialético, objetivando, essencialmente, analisar quais têm sido as perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento segundo as produções científicas de 2019 a 2021 no tocante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à luz da Teoria Histórico-cultural (THC)? Para a obtenção de uma pesquisa profícua tencionamos o estudo em direção à trajetória histórica da Educação Brasileira desde os tempos coloniais até o contexto de construção da BNCC, contemplando as origens, os fundamentos e a concepção de aprendizagem e desenvolvimento conforme a THC; a definição e os marcos legais que deram sustentação a elaboração da referida base e, finalizamos com a análise das produções acadêmicas sobre o objeto publicados de 2019 e 2021 sob o olhar crítico da THC. Desse modo, a produção oriunda da pesquisa se apresentou em três capítulos inter-relacionados, sendo respectivamente: A trajetória da educação brasileira e o contexto de construção da BNCC; A Teoria Histórico-cultural: Fundamentos e Percepções; Base Nacional Comum Curricular: caminhos e descaminhos na formação e no desenvolvimento humano. Pelo fato da pesquisa ter sido produzida durante o período inicial de implementação da BNCC nas escolas e também pela Pandemia do Coronavírus que se instalou pelo mundo trazendo um momento delicado e conturbado devido o isolamento social ficamos impossibilitados de colaborar com dados quantitativos sobre a aplicabilidade da nova diretriz curricular nas escolas. No entanto, as perspectivas demonstraram que este assunto demanda muitas reflexões, pois respaldada em estudos de pesquisadores as análises indicam que marcas de uma formação limitada precisam ainda ser superadas. Portanto, depreende-se que os desdobramentos dessa nova fase da educação brasileira serão importantíssimos para avaliar o processo educacional nos anos vindouros. Se iremos ter uma educação que vai ao encontro à legitimidade de direitos e deveres, às pesquisas, ao conhecimento e uma formação humana, ou seja, uma educação com qualidade, equidade e promoção da justiça social somente os futuros estudos investigativos e científicos poderão oferecer a dimensão deste alcance.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Aprendizagem e Desenvolvimento; Teoria Histórico-Cultural.

¹¹ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo – apresentação. Rio de Janeiro, 2021. **NBR 14724**: informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2022.

ABSTRACT

MELO, Eliane Monteiro Mendes de. **Common National Curricular Base: Paths and Misdirections of the Institutional Proposal of Brazilian Education for Human Development.** *Strict Sensu* Graduate Program in Education - PPGE. Pontifical Catholic University of Goiás - PUC Goiás. Goiânia, 2022.

This bibliographic and documentary investigation, affiliated with the Research Line: Theories of Education and Pedagogical Processes, of the Graduate Program in Education of the Pontifical Catholic University of Goiás, is based on the Historical-cultural Theory of Materialist Historical Dialectical nature, aiming, essentially, to analyze what have been the perspectives of learning and development according to the scientific productions from 2019 to 2021 regarding the National Curricular Common Base (BNCC) in the light of the Historical-Cultural Theory (THC)? In order to obtain a fruitful research, we intend to study the historical trajectory of Brazilian Education from colonial times to the context of the construction of the BNCC, contemplating the origins, foundations and conception of learning and development according to THC; the definition and legal frameworks that supported the elaboration of that base and, we end with the analysis of academic productions on the subject published in 2019 and 2021 under the critical eye of THC. Thus, the production arising from the research was presented in three interrelated chapters, respectively: The trajectory of Brazilian education and the context of construction of the BNCC; The Cultural-Historical Theory: Foundations and Perceptions; Common National Curricular Base: paths and paths in human formation and development. Due to the fact that the research was produced during the initial period of implementation of the BNCC in schools and also by the Coronavirus Pandemic that settled around the world, bringing a delicate and troubled moment due to social isolation, we were unable to collaborate with quantitative data on the applicability of the new curriculum guidelines in schools. However, the perspectives showed that this subject demands a lot of reflection, as supported by studies by researchers, the analyzes indicate that marks of a limited training still need to be overcome. Therefore, it appears that the developments of this new phase of Brazilian education will be very important to evaluate the educational process in the coming years. If we are going to have an education that meets the legitimacy of rights and duties, research, knowledge and human formation, that is, an education with quality, equity and promotion of social justice, only future investigative and scientific studies will be able to offer the dimension of this scope.

Key words: Common National Curriculum Base; Learning and Development; Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Movimento: “Diretas Já” – 1984.....	50
Figura 2 – Movimento: “Os caras-pintadas” – 1992.....	61
Figura 3 - A Formação do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) - 2015.....	112
Figura 4 - Etapas para a Produção de uma Análise de Conteúdo.....	116

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Nota do IDEB por Estado brasileiro.....	104
---	-----

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado da 1ª Busca – (Dissertações) - Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES.....	117
Quadro 2 - Resultado da 2ª Busca (Dissertações com Descritores) - Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES.....	117
Quadro 3 - Resultado da 1ª Busca (Artigos) - Portal de Periódicos da CAPES/MEC.....	118
Quadro 4 - Resultado da 2ª Busca (Artigos com Descritores) – Portal de Periódicos da CAPES/MEC.....	118
Quadro 5 - Dissertações contempladas na pesquisa.....	119
Quadro 6 - Periódicos contemplados na pesquisa.....	124
Quadro 7 - Dissertações por Categoria.....	134
Quadro 8 - Periódicos por Categoria.....	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise do Discurso

AI - Ato Institucional

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BM - Banco Mundial

BNC – Base Nacional Comum

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAIC - Centros de Atenção Integral à Criança

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CF – Constituição Federal

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE Conselho Nacional de Educação

CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNER- Campanha Nacional de Educação Rural

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONSEA - Conselho Nacional de Segurança Alimentar

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IPMF – Imposto Provisório sobre Movimentação Financeira

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

PAF - Plano de Aplicação Financeira

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB - Produto Interno Bruto

PMALFA - Programa Mais Alfabetização

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos

PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PROTEC - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PUC BR – Pontifícia Universidade Católica de Brasília

REM – Reforma do Ensino Médio

REUNI - Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

THC - Teoria Histórico-Cultural

UEEs - Uniões Estaduais de Estudantes

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal (ou possível).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I.....	24
A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC.....	24
1.1 A EDUCAÇÃO DOS TEMPOS COLONIAIS À CONSOLIDAÇÃO DA REPÚBLICA	25
1.1.1 Brasil Republicano: um marco importante na história do país e na educação.....	32
1.1.2 O Processo de Redemocratização e a Nova República.....	51
CAPÍTULO II	77
A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS E PERCEPÇÕES.....	77
2.1 A ORIGEM DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL (THC).....	79
2.2 O CONCEITO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SEGUNDO A THC	88
CAPÍTULO III.....	102
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CAMINHOS E DESCAMINHOS NA FORMAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO HUMANO	102
3.1 O QUE É A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)?.....	102
3.2 O PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DA BASE E SEUS MARCOS LEGAIS.....	108
3.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO: PRODUÇÕES SOBRE A BNCC DE 2019 A 2021.....	114
3.3.1 Análise e Discussão dos Resultados.....	119
3.4 A BNCC E A FORMAÇÃO HUMANA: UM OLHAR CRÍTICO SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS.....	157

INTRODUÇÃO

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos. (...) É resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Michael W. Apple

A epígrafe supracitada não foi escolhida pelo acaso, mas por denotar o delineamento da nossa pesquisa. Currículo, conhecimento, conflitos, concessões, interesses, organização e desorganização, caminhos e descaminhos. Esse tem sido o retrato do cenário educacional que vivemos hoje no Brasil. Por acreditar que educação consolida o resultado das práticas realizadas por homens e mulheres que compartilham dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, corroborando com a transformação social, política, econômica e cultural de uma nação é que escolhemos como objeto de estudo e análise, a proposta da Base Nacional Comum Curricular - BNCC como currículo único para orientar as práticas educativas do nosso país.

A configuração da Educação é um processo dinâmico e complexo, onde se muda as épocas e renovam também os conceitos, os contextos e a própria realidade vivida, tanto pessoalmente quanto coletivamente. Justamente, essa dinamicidade que foi justificada para o surgimento da BNCC, assim como em outros currículos que já tivemos no decorrer da história educacional brasileira. Como bem mencionou Saviani no encontro realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP):

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens² (1984, s/p).

²Comunicação apresentada na Mesa-Redonda sobre a "Natureza e Especificidade da Educação", realizada pelo INEP, em Brasília, no dia 5 de julho de 1984. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

Nessa perspectiva, Vygotsky³ citado por Ivic (2010), relata que devido à origem e a própria natureza humana, os sujeitos se completam no outro, ou seja, para que haja desenvolvimento da espécie necessariamente deve-se ter o convívio social.

É autêntico também compartilharmos o entendimento de Lisete Arelaro ao mencionar que o significado de qualidade na educação assume diferentes conotações a depender do tempo, dos espaços, dos atores envolvidos, dos valores, dos interesses e dos próprios projetos da sociedade em questão (ARELARO, 2020).

Nesse sentido, é salutar a compreensão de que todos os conhecimentos que vão sendo acumulados, culturalmente e historicamente representam muito mais que apenas conteúdo a serem compartilhados, eles contribuem para que possamos despertar a autonomia de criar nossos próprios caminhos almejando um convívio harmônico em sociedade. E por acreditar que uma formação plena e de qualidade concede-nos a oportunidade de libertação de uma realidade instrumental e pragmática que a própria sociedade cria e nos impõem é que entendemos ser uma causa nobre um trabalho direcionado para a análise dessa diretriz em questão, a BNCC.

Compreende-se que o foco do currículo e conseqüentemente do trabalho escolar deve ser o de sistematizar e possibilitar condições de acesso ao conhecimento científico, com vista a formar sujeitos emancipados, proativos e conscientes para atuar nesse mundo contemporâneo, que muitas das vezes tem valorizado mais o capital econômico do que propriamente o humano. No entanto, o que observamos é uma legitimação da educação como possibilidade de intervenções segundo o interesse de cada um que a engendra.

Acreditamos que a escola enquanto locus oficial do processo ensino-aprendizagem e formação humana precisa esta vinculada aos interesses comuns de toda a sociedade, pois ela representa conhecimento, pesquisa, desenvolvimento e emancipação social. Tanto Saviani quanto Vygotsky aludem em suas produções à visão de que o ser humano vai se construindo como sujeito a partir dos conhecimentos adquiridos em sociedade, pois ninguém nasce pronto e acabado.

A visão defendida pela Teoria Histórico-cultural (THC) faz referência de que o desenvolvimento cognitivo dar-se-á aliado principalmente às condições externas da nossa vida, pois somos determinantes para a sociedade, assim como ela é para nós e, que quando

³Como o nome do teórico é usado com diferentes grafias: Vygotsky, Vigotski, Vygotski etc., optamos por manter a grafia original trazida nas obras citadas.

dispomos de circunstâncias favoráveis, o desenvolvimento acontece de forma eficaz e completamente, tanto para a sociedade (coletivo) quanto para o sujeito (pessoal). Corroborando com a visão do materialismo histórico-dialético que menciona que existem vários lados e aspectos a serem conhecidos e avaliados, assevera-se ainda a necessidade de conhecer, refletir e analisar qual o papel da educação e da escola na vida do sujeito e de que forma a BNCC poderá contribuir com a formação e o desenvolvimento humano.

Portanto, sendo a educação a representação da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e intelectual e a escola “lócus oficial” de formação de indivíduos autônomos e conscientes, parece-nos fácil compreender o motivo de ter sido elaborado um currículo único para todo o país, no entanto não é tão simples ao que se apresenta. Ao adentrar nas minúcias históricas, depararemos ao modo como foi sendo configurada a educação ao longo dos anos e observando todo o percurso até a elaboração da BNCC veremos que muito há de se refletir sobre as influências econômicas e políticas aliadas à ideologia neoliberal que infelizmente sobrevêm ao propósito da educação.

Nesse sentido, torna-se imprescindível aprofundar os conhecimentos sobre esse percurso e a THC, uma vez que esta abordagem orienta como estimular uma aprendizagem significativa e autossuficiente. Ao refletirmos sobre as hesitações supracitadas, surge a pressuposto de que talvez estejamos na contramão do que acreditamos ser necessário e essencial para uma formação humana.

Em vista disso e, com o propósito de contribuir com as produções científicas, especificamente para a educação e ampliar meus conhecimentos acerca desse objeto que tem sido escopo no meio acadêmico e nas escolas, que nos comprometemos a selecionar livros, dissertações e artigos publicados em periódicos e revistas para compreender e analisar os quais têm sido os principais resultados do desenvolvimento da BNCC no campo teórico da formação humana nas escolas, já que essa diretriz proposta pelo Ministério da Educação (MEC) abarca toda a formação básica, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

O motivo dessa escolha se justifica principalmente pela inquietude que senti no exercício de minha profissão de docente quando começaram as discussões sobre a Base e também pelo fato de ser uma admiradora das discussões e produções que tem como foco a ampliação de conhecimento daqueles que estão à frente das práticas escolares: professores e gestores.

Trabalho como educadora há 15 anos na Rede Estadual de Goiás e durante esse tempo atuei como: regente em sala de aula, coordenadora pedagógica e gestora, mas desde a época que cursei Pedagogia, já tinha um interesse ímpar pelo conhecimento da educação de forma geral. Sempre acompanhei a legislação, as políticas voltadas à educação, os currículos adotados e particularmente as mudanças ocorridas no cenário econômico e político, no qual a educação faz parte. Devo afirmar que meu sonho enquanto educadora é de ter a oportunidade de ainda ser partícipe de uma educação de qualidade e vê-la sendo oferecida aos quatro cantos do nosso país.

Desde o ano de 2010, com a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNs) fixadas pelo Conselho Nacional de Educação, acompanhamos a divulgação pelas mídias e secretarias estaduais e municipais que um novo currículo precisava ser pensado para a educação básica no Brasil. Nessa época, me lembro de que exercia a função de coordenadora pedagógica e participei das rodas de conversas, nas quais quase sempre esse era o assunto em pauta. A preocupação do momento era a qualidade da educação oferecida nas escolas, um problema muito conhecido por aqueles que estão dentro do ambiente escolar. E essa preocupação transformou-se em um propósito obstinado de reorientação do sistema educacional e do planejamento curricular para o alcance da sonhada qualidade.

Então, em 2015, especificamente em 16/09/2015, iniciou a fase das reuniões, consultas e audiências públicas sobre a Base, que na época foi nomeada de Base Nacional Comum (BNC). Neste momento, eu estava como gestora da Unidade em que trabalhava e pude acompanhar mais de perto todo o processo, apesar das controvérsias e falta de transparência em algumas tomadas de decisões. Foram muitas reuniões com o objetivo de manter os gestores a par das mudanças que estariam porvir, mas só se falavam que tudo iria mudar, mas “o que” e “como”, ainda não era mencionado nos encontros.

Durante a elaboração da primeira versão do documento, de 2014 a 2015, por mais que fossem divulgados em canais de televisão, internet e rádio que o processo estava acontecendo, muito pouco mencionavam os detalhes dessa elaboração. As informações essenciais eram apenas que estava porvir uma nova forma de organizar a educação no Brasil e que traria o caminho da equidade e qualidade.

Entre a primeira versão (2015) e segunda (2016), o documento mudou de nomenclatura, de BNC passou à BNCC e para a terceira versão em 2017, excluiu o Ensino Médio enfatizando a necessidade de se publicar o documento rapidamente para o Ensino Fundamental e posteriormente retomar as discussões para o Ensino Médio, pois outras

mudanças ainda se faziam necessárias para esta etapa. Finalmente em 20/12/2017 foi homologada a versão final da BNCC para a etapa da Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Apesar da abertura para as contribuições, tanto individuais com professores, gestores e especialistas, quanto às coletivas advindas do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Educação (CNE), das Fundações, Empresas, Associações, Universidades, Sindicatos e Institutos, etc., o que se pode destacar é que, o tempo destinado às consultas foi escasso e muitos pormenores ficaram obscuros, trazendo à tona insatisfações, dúvidas e contestações que ocorreram simultaneamente durante todo o processo da elaboração e continuam até hoje.

Nota-se que tamanha movimentação acerca desse assunto se deu substancialmente devido aos interesses políticos, econômicos e sociais envolvidos. A disputa pela representatividade dos grupos e pelo poder de decisão, ora concedido apenas a alguns, suscitou desconcerto entre os grupos. Estes, em certos momentos ajustavam do mesmo lado e em outros, em lados opostos.

Ademais, observando o contexto socioeconômico atual onde muitos esperam adquirir na escola uma formação que viabilizem oportunidades de emprego; as relações de poder existentes na sociedade impostas pelo cenário neoliberal; o modo como foi organizado e elaborado a BNCC e, a THC que contribuem com importantes orientações inerentes ao processo ensino-aprendizagem visando uma formação humana é que definimos como problema: quais têm sido as perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento segundo as produções científicas de 2019 a 2021 no tocante a BNCC à luz da THC?

Para tanto, propomos como **objetivo geral**:

➤ Analisar as perspectivas das produções acadêmicas de 2019 a 2021 sobre a BNCC, proposta educacional brasileira para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento, considerando as peculiaridades dos componentes curriculares segundo os princípios da THC.

E com o propósito de desvelar essa questão, delineamos como **objetivos específicos**:

➤ Evidenciar a trajetória da Educação brasileira correlacionando-a com o contexto histórico, político e social até a construção da BNCC;

- Caracterizar a THC e a BNCC do ponto de vista formativo: suas concepções, seus princípios, seus objetivos, enfim, das origens às percepções;
- Analisar a proposta da BNCC como caminho ou descaminho para o desenvolvimento humano considerando as produções acadêmicas de 2019 a 2021 sobre essa regulamentação, as peculiaridades dos componentes curriculares e as necessidades formativas essenciais fundamentada na THC.

Partindo desses objetivos, organizamos a produção oriunda da pesquisa em três capítulos subsequentes e complementares, além das considerações iniciais e finais e as referências. Assim, o primeiro capítulo abarcou um histórico do contexto social e econômico das políticas educacionais brasileira desde os tempos coloniais até a elaboração da BNCC. Neste, evidenciamos os apontamentos das influências políticas e econômicas que permeiam as decisões educacionais, uma vez que os indícios das políticas neoliberais demonstram claramente a relação dessas influências movidas pelo interesse no capital humano na educação.

Aprofundamos levemente na visão neoliberalista, atual doutrina socioeconômica e política consolidada no Brasil desde a década de 90, cujo foco está na desestatização, na privatização, na mercantilização e o estreitamento da relação: educação/mercado de trabalho visando compreender os motivos de se ter uma base única e comum para a educação pública, em especial para a etapa do Ensino Fundamental II.

No segundo capítulo evidenciando os fundamentos e percepções da THC, visto que tensionamos a análise da nossa pesquisa sob essa perspectiva. Destacamos sua origem vislumbrando todo o contexto vivido à época e, também o conceito de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo defendido por ela, uma vez que para os pesquisadores dessa linha de pensamento a aprendizagem precede o desenvolvimento e não ao contrário, como algumas teorias mencionam. Reportamo-nos aos pesquisadores e estudiosos basilares dessa teoria, tais como: Vygotsky, Leontiev e Davydov para uma fiel compreensão de “como” se dá o processo de aprendizagem com vista ao desenvolvimento humano.

Como o ápice da nossa pesquisa foi analisar as perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento envolvendo a BNCC segundo produções acadêmicas dos últimos três anos à luz da THC foi imprescindível evidenciar o processo de elaboração da Base, bem como, os fundamentos legais que a sustentam. Dessa forma, no terceiro capítulo, além de expor todo o percurso percorrido desde as primeiras alusões até a homologação da Base, apresentamos também sob a forma de análise de conteúdo a visão de autores de dissertações e artigos que

contribuíram com reflexões acerca da relação dos componentes curriculares do 6º ao 9º ano e a referida diretriz.

Como os conceitos trazidos na THC que envolve o processo de aprendizagem, a relação entre o natural e social, a mediação e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) representam aspectos de suma importância para a formação humana e para uma aprendizagem significativa analisamos também se os objetivos delineados na BNCC como competências e habilidades subsidiam à formação dos conceitos essenciais e necessários para o desenvolvimento humano, ou seja, uma formação cujo resultado seja cidadãos conscientes, atuantes, pesquisadores e transformadores.

Adotamos como abordagem de pesquisa o materialismo histórico-dialético por acreditar, assim como Marx, que o pesquisador “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1968, p. 16), além de fazer as devidas relações que necessariamente perpassam pelo contexto social, cultural, político e econômico no qual o indivíduo está inserido e é partícipe.

Seguindo o entendimento de Chauí (1994, p. 354), onde, “*methodos* significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa; procedimento racional para o conhecimento seguindo um percurso fixado” definiu-se que o procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, visando “[...] o levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e impressa escritas, pois sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 57). Optamos por restringir as fontes bibliográficas em: livros, documentos oficiais, dissertações e artigos publicados em revistas e periódicos, cujo assunto principal era a BNCC, sua relação com os componentes curriculares e, a THC aliada ao desenvolvimento humano.

Inicialmente para o levantamento das referências utilizou-se: o Google acadêmico, a plataforma da Capes, bibliotecas eletrônicas, sites institucionais, além dos sites de revistas, periódicos e livros, porém devido a grande quantidade de material encontrados, restringimos apenas no site da Capes, para a seleção das dissertações e periódicos; alguns sites de revistas eletrônicas, além de todo o material incluído livros e artigos sugeridos pelo orientador e demais professores das disciplinas do mestrado. Após a seleção e análise dos materiais, prosseguiu-se com as leituras e interpretações dos textos e somente posteriormente à escrita. Importante ressaltar que devido à necessidade de adentrar na historicidade da trajetória

educacional para obter uma visão panorâmica da relação do objeto de estudo com a vida em sociedade foram muitos os autores consultados, mas concentramos nas fontes mais recentes, com algumas exceções. Foi observado durante as leituras que o objeto em análise trazia variadas e diferentes interpretações, permeando entre consenso e o dissenso como demonstrou no decorrer da pesquisa.

É fundamental evidenciar que esta pesquisa tinha como objetivo também o desenvolvimento de uma pesquisa de campo, porém com a triste surpresa da Pandemia do Coronavírus, em março de 2020, a realização dessa etapa teve que ser suprimida. Neste momento, toda a sociedade civil foi obrigada a participar do isolamento social como forma de controle da doença e garantia de sobrevivência.

Diante de um cenário assustador e melindroso, professores e alunos tiveram que reinventar nova forma de interação, passando as aulas a serem ministradas através das plataformas *online*. É válido ressaltar que até fizemos uma tentativa enviando o questionário pela plataforma “*SurveyMonkey*”, porém não obtivemos sucesso nas devolutivas.

Essa nova realidade dificultou o contato com os professores e a também a divulgação da pesquisa, além do fato de que foi necessária uma reorganização das habilidades e competências da BNCC para o período das aulas *online*, o que inviabilizaria resultados fidedignos em relação a aprendizagem dos alunos sob as orientações da nova Base, a BNCC.

Ademais, a árdua dificuldade que tive para manter-se trabalhando e ao mesmo tempo dedicar à pesquisa com afinco, é imprescindível relatar que o conhecimento não abre apenas os horizontes para ser um profissional melhor, ele também dignifica o cidadão a conhecer seus direitos e deveres e possibilita lutar conscientemente pelas transformações, sejam elas na vida pessoal, profissional ou social.

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC

As pesquisas sobre a educação brasileira trazem um panorama das dificuldades encontradas pelas escolas em cumprir sua função de educar e ensinar, tanto no sentido da formação científica, quanto ao que se refere à formação de cidadãos que militam por seus direitos de desalienação (FRIGOTTO, 1998).

O prenúncio de se ter uma base comum para a educação do Brasil tem seu respaldo legal na Constituição Federal de 1988, seguido da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96 e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001. No entanto, apenas no ano de 2013 iniciaram as movimentações para a construção dessa base.

A BNCC aprovada no final de 2017 sobreveio do discurso da necessidade de se ter um documento único para direcionar e equalizar os direitos de aprendizagens dos alunos, desde a educação infantil até o ensino médio. Foram três versões apresentadas, sendo a última aprovada sem a etapa do ensino médio.

Neste sentido, para obter uma análise mais profícua sobre a necessidade de se ter essa base é indispensável compreender a trajetória do processo educacional no Brasil, bem como as mudanças ocorridas no decorrer dos tempos, pois desde os primórdios a realidade educacional demonstra dubiedade em seus objetivos.

Partindo do pressuposto de que é conhecendo e refletindo sobre as ações do passado, que teremos condições plausíveis de compreender o presente e planejar o futuro, iniciaremos essa reflexão evidenciando as transformações ocorridas na educação desde os tempos coloniais até a construção da BNCC. Desse modo, reportaremos as bases históricas e legais a fim de esclarecer como surgiu a necessidade de elaborar um documento único para subsidiar os currículos locais, trazendo simultaneamente as influências políticas e econômicas que permearam tais decisões.

1.1 A EDUCAÇÃO DOS TEMPOS COLONIAIS À CONSOLIDAÇÃO DA REPÚBLICA

A trajetória da Educação brasileira é um assunto que desperta o olhar de vários estudiosos que buscam conhecer melhor os acontecimentos do passado para compreender para a realidade vivenciada nas escolas nos dias de hoje. Desse modo, ao retornarmos na história foi possível perceber que mesmo antes da chegada dos portugueses no território brasileiro os povos nativos que aqui viviam - os Tupinambás - já partilhavam seus conhecimentos, experiências e técnicas de sobrevivência com todos da aldeia. Tudo era acessível a todos, sem distinção ou qualquer monopólio do saber:

A cultura transmitia-se por processos diretos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana. E isso não apenas nas relações entre os adultos e as crianças e jovens. Em qualquer idade e tipo de relação social era possível aprender, convertendo a todos, de algum modo, à posição de mestres (SAVIANI, 2013, p. 38).

Esses costumes foram mantidos intactos até a chegada dos Jesuítas no Brasil, por volta de 1549, quando oficialmente começaram as missões religiosas, apesar de alguns missionários franciscanos já terem chegado junto com a frota de Pedro Álvares Cabral, em 1500. Apoiados pela Coroa Portuguesa e amparados pelas autoridades locais, o grupo liderado por Manuel da Nóbrega deu início a um trabalho de cunho instrutivo com os povos nativos objetivando preservar os interesses econômicos e religiosos da metrópole portuguesa. Desse modo, iniciou as primeiras práticas de ensino com os indígenas, especialmente para catequizá-los, o que mais tarde contribuiria de maneira significativa para uma quase extinção de sua identidade:

Além do ensino da moral cristã de forma convencional, essas escolas, que foram denominadas, em seu conjunto, missões jesuíticas, organizavam a população em um regime que combinava trabalho e religiosidade. Os nativos submetidos a essa educação sofreram um a perda de parcela significativa de sua cultura original, devido à incorporação de certos valores europeus (MAURO; MAURO, 2019, p. 347).

A companhia de Jesus (os jesuítas) contava com grande respeito por parte da elite devido ao trabalho instrutivo que desenvolvia também com seus filhos, no entanto para esses, o acesso ao ensino era uma forma de manter a tradição religiosa, enquanto para os indígenas

era utilizado também para amenizar os conflitos com os portugueses que visavam escravizá-los. É válido ressaltar que os escravos africanos não participavam desse processo, pois eram considerados “sem almas” pelos jesuítas (SAVIANI, 2013).

A Europa Ocidental no século XVI vinha de um contexto de duas reformas religiosas importantes: a Reforma protestante de 1517, liderada por Martinho Lutero e, o Concílio de Trento, realizado entre 1545 e 1563, que visava reafirmar os dogmas do catolicismo em oposição ao protestantismo, que ficou conhecida como Contrarreforma da Igreja Católica. Esses acontecimentos marcaram profundamente a educação da Europa e de suas colônias devido o Rei de Portugal definir o Catolicismo como Religião Oficial da América, África e Ásia. Nessa época, a educação do Brasil ficou no controle dos padres da Companhia de Jesus e perdurou por aproximadamente 210 anos, ficando conhecida como Educação Colonial (FERREIRA, 2010).

Portanto, as grandes navegações e reformas religiosas desenvolvidas pela Burguesia Europeia em busca da expansão econômica tem um vínculo muito forte com a origem da história da educação brasileira. As missões jesuítas mantinham um duplo objetivo: divulgar o catolicismo como religião padrão entre os cidadãos do novo mundo e manter o vínculo com os organismos econômicos que cobiçavam as terras dos nativos brasileiros.

O principal objetivo da Companhia de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. A educação elementar foi inicialmente formada para os curumins, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. Havia também os núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo (RIBEIRO, 1993, p. 15).

O Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo⁴, através do Diretório dos Índios, em 1757, proibiu que fosse utilizado qualquer outro idioma senão o Português como língua oficial. Proibiu também a nudez, as habitações coletivas e qualquer tipo de perseguição religiosa aos novos cristãos, acabando de vez com a escravidão indígena. Essa decisão

⁴**Sebastião José de Carvalho e Melo** nasceu em 1699. Sua família, embora de origem nobre, não era rica. Já que se dedicava à magistratura, pode-se falar em uma nobreza togada. Nessa condição, a ascensão social se daria não em função do nascimento, mas pelas posses e pelos cargos ocupados (SAVIANI, 2013, p. 80).

contribuiu para que os índios participassem da ocupação do território e fossem inclusos no processo de miscigenação do nosso povo, além das normas consensuais do trabalho (MATTOS, 2019).

A política do Marquês Pombal tentou integrar o Índio à sociedade branca para transformá-los em um trabalhador ativo, garantindo a habitação do país e ao mesmo tempo a defesa da área colonial.

O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão de obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra (RIBEIRO, 1993, p. 15).

Segundo Saviani (2013), o ideário pedagógico trazido no *Ratio Studiorum* ficou conhecido como a Pedagogia Tradicional, onde o homem é concebido por uma essência universal e imutável. Essa orientação predominou no ensino do Brasil até 1759, momento esse em que os jesuítas foram expulsos do país.

Pedagogicamente, Leonel Franca considera que o *Ratio* foi aplicado com êxito inquestionável em todos os lugares. A obra educativa dos colégios jesuítas foi um dos fatores mais eficientes da Contrarreforma católica, tendo se formado neles um número expressivo de grandes intelectuais entre os quais se situam *Descartes, Bossuet, Moliere, Corneille, Montesquieu, Rousseau, Diderot, Richelieu, Calderon de la Barca, Lope de Veja, Miguel de Cervantes, Vico, O'Connel*, Antônio Vieira (SAVIANI, 2013, p. 57).

Após a expulsão dos jesuítas e a extinção dos colégios religiosos, o comando da educação foi saiu das mãos dos missionários e passou ao controle da Coroa, pois o governo precisava resolver o problema da tamanha lacuna que se abriu na Educação. E, foi justamente neste período que, começava a surgir o ensino público e laico. Através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal, colocou em prática as Aulas Régias de Latim,

Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas oferecidas nos extintos colégios religiosos. Essas aulas eram ministradas de forma autônoma e isoladas, sem qualquer articulação entre as disciplinas e com uma quantidade mínima de professores por componente e cidade.

O objeto desse alvará privilegiou os estudos das chamadas “humanidades”, portanto, o ensino correspondente ao nível secundário. Os estudos de nível primário, ou seja, as aulas régias de primeiras letras que compõem a parte inicial dos estudos menores serão incluídas na segunda fase da reforma regulada em lei de 1772 (SAVIANI, 2013, p. 83).

Depois da convocação, nomeação e submissão a exames de capacitação, em 1759, os primeiros professores estavam aptos a dar início as aulas nas cidades de Coimbra, Lisboa, Évora e Porto. No Brasil, apenas a partir de 1765 foram nomeados os primeiros professores e tudo acontecia a passos bem lentos.

Mesmo com a instituição das aulas régias por Dom Tomás de Almeida, Diretor Geral dos Estudos do Reino, os Portugueses perceberam que a educação no Brasil continuava inerte e foi preciso novas reestruturações. Com toda a movimentação no sentido de salvar os estudos menores, ou seja, primário e secundário, alguns problemas ainda se faziam presente, tais como: a falta de aulas de retórica, de livros didáticos, de professores especializados, de investimentos, os baixos salários dos docentes, dentre outros que acabaram com o entusiasmo do Diretor e colocou fim no seu mandato, em 1771 e, também na primeira fase da reforma pombalina (SAVIANI, 2013).

Para a manutenção das aulas régias no Brasil instituiu-se o "subsídio literário" para manutenção dos ensinos primários e médios. Esse subsídio, criado em 1772, representou mesmo que de forma ainda obscura, uma das primeiras ações do financiamento da Educação brasileira. O “subsídio” era uma taxação, configurada em imposto que incidiria sobre: carnes e bebidas (vinho, aguardente, vinagre etc.). Isso já no período da segunda fase das reformas.

De acordo com a proposta da Real Mesa Censória, o "Subsídio Literário" destinava-se a suprir todas as necessidades financeiras da instrução pública, abrangendo os estudos menores e maiores e garantindo não apenas o pagamento dos salários e demais despesas dos professores. Além disso, atenderia também a outras necessidades como a aquisição de livros, organização de museu, criação de laboratório de física, de jardim botânico, instalação de academias de ciências físicas e de belas-artes (SAVIANI, 2013, p. 99).

Além de ser um valor pequeno, não havia regularidade na cobrança o que contribuía para que os professores ficassem por longos períodos sem receber seus vencimentos, e sempre à espera de uma solução vinda de Portugal. Os professores geralmente não tinham preparo para a função. A situação de improviso e a falta de pagamento fez com que eles se tornassem "proprietários" vitalícios de suas aulas régias.

Apesar das mudanças ocorridas na educação colonial, tais como: a criação das escolas focadas na leitura e escrita; a sistematização do ensino; a disseminação da cultura através da arte e da filosofia e a tentativa de criação de uma universidade no Brasil observa-se que as práticas de ensino eram voltadas prioritamente para difundir a religiosidade e atender os interesses políticos e econômicos da época. Este cenário educacional perdurou no período do Império e chegou à República reforçando a supremacia da classe dominante sobre os dominados e o poderio absoluto de uma minoria, como veremos posteriormente.

Na primeira metade do século XVIII, Portugal era administrado com "mão de ferro" pelo Marquês de Pombal, que fez uma série de reformas educacionais que repercutiram no Brasil. Tirou o poder educacional da Igreja e colocou-o nas mãos do Estado, criando assim, um ensino pelo e para o Estado. Porém, mesmo após a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a instauração das Aulas Régias a situação não mudou, pois o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos. Até os professores eram, em sua maioria, os mesmos que lecionavam nos colégios jesuítas. As reformas pombalinas causaram uma queda no nível do ensino e os reflexos desta reforma são sentidos até nossos dias, visto que temos uma Educação voltada para o Estado e seus interesses (RIBEIRO, 1993, p. 16).

Pedagogicamente, essa nova organização não representou tanto avanço, visto que, mesmo exigindo novos métodos e livros, à falta de recursos e professores preparados ainda era uma realidade à época.

Com a chegada da família Real, Dom João VI, no Brasil em 1808, as mudanças organizadas foram principalmente para atender às necessidades de sua estadia. Foram criadas nessa época: academias militares, jardins botânicos, bibliotecas e museus, mas a educação ainda continuava como secundária nas prioridades do governo. Essa realidade começou a mudar com a Independência do Brasil, em 1822.

Com a Independência do Brasil (1822) e Dom Pedro I no poder nota-se um novo interesse aos assuntos educacionais, principalmente com a criação da primeira Constituição

Brasileira em 1824, a qual instituía a liberdade no ensino, ou seja, instruções primárias gratuitas a todos os cidadãos, sem restrições. A criação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, contribuiu para garantir a criação de escolas primárias em todos os lugarejos e municípios do Brasil, mesmo que fosse pela iniciativa privada, sem qualquer tipo de licença. “Os relatórios dos ministros do Império e dos presidentes de províncias ao longo do período imperial evidenciam as carências do ensino, o que permite concluir que o Ato Adicional de 1834 apenas legalizou a omissão do poder central nessa matéria” (SAVIANI, 2013, p. 129).

Esse Ato Adicional alterava a Constituição e deixava a cargo das províncias o ensino elementar, secundário, a formação de professores, ficando a cargo do poder central apenas a formação a nível superior.

O Ato Adicional (uma emenda constitucional) foi aprovado em 12 de agosto de 1834 com o objetivo de amenizar os conflitos do período regencial. Criou as assembleias provinciais e possibilitou às mesmas, no artigo 10º parágrafo 2º, legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral (NOGUEIRA, 2001, p. 108).

A partir 1835 foi criada a primeira Escola Normal, pois acreditava que os professores não estavam preparados para atuar na prática docente. As chamadas “Escolas Normais” ofereciam formação e capacitação para os professores atuarem na Educação Básica. Tivemos também a Reforma Couto Ferraz que contribuiu no sentido de tentar organizar o ensino através do Regulamento⁵ de 1854, mas que pouco favoreceu para resolver os problemas do ensino primário e secundário, uma vez que para essas etapas, o público ainda era limitado. Segundo Saviani (2013) faltou efetividade para que essa Reforma fosse eficaz para resolver as questões administrativas e pedagógicas da época.

Apesar da Reforma de Couto Ferraz (1854) não ter sido efetivada conforme necessitaria, ela cooperou para que outras reformas surgissem principalmente na forma de organizar as instituições e o método de ensino a ser utilizado. Foi com essa reforma que foi

⁵ Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Côrte - Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854. Cf. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html#:~:text=1%C2%BA%20Gratifica%C3%A7%C3%B5es%20extraordinarias%2C%20e%20aumento,que%20na%20f%C3%B3rma%20do%20Cap.>

dividido a escola primária em duas classes: uma das instruções elementares (primeiro grau) e, a outra, em instruções primárias superiores (segundo grau), baseadas no método do ensino simultâneo⁶. Tivemos também a Reforma Leôncio de Carvalho (1879), que ampliou a oferta da escolarização para as crianças de 3 a 7 anos e criou a regulamentação para o ensino superior, além da permissão para a criação particular dos cursos livres.

Se a Lei das Escolas de Primeiras Letras procurou equacionar a questão didático-pedagógica com o método do ensino mútuo e a Reforma Couto Ferraz o fez pela via do ensino simultâneo, a Reforma Leôncio de Carvalho sinaliza na direção do método do ensino intuitivo [...]. Esse procedimento pedagógico, conhecido como método intuitivo ou lições das coisas, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processava entre o final do século XVIII e meados do século XIX; e ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensinar (SAVIANI, 2013, p. 138).

Observa-se que as idas e vindas dos projetos educacionais estavam aliadas aos interesses econômicos e políticos dos dirigentes da Monarquia, visto que, nesse momento o interessante para nobreza era ganhar dinheiro com a mão de obra escrava nos latifúndios e não letrar a maioria das pessoas. Por mais que houvesse bons projetos relacionados à instrução, o que se via era a desoficialização do ensino (SAVIANI, 2013).

É importante salientar que toda a movimentação para decretar o fim da Monarquia no Brasil em 1889 teve como pano de fundo: a insatisfação de fazendeiros que se viram obrigados a libertar seus escravos com a abolição da escravatura em 1888, sem nenhuma indenização; o exército como salvadores da Pátria, depois da participação junto com a Argentina e Uruguai na Guerra contra o Paraguai, em 1870; os católicos que foram desapontados com as prisões dos bispos que foram contra a atuação dos maçons na ordem religiosa; os militares que foram impedidos de participar mais ativamente no destino do país;

⁶ **Método Simultâneo** - Visa atender um grande número de alunos separados em subgrupos conforme o grau de desenvolvimento. Segundo esse método, cada professor deveria atender a três classes. Foi criado e sistematizado por São João Batista de La Salle (1651-1719), que suavizou a disciplina escolar da sua época, proibindo os castigos físicos. O método simultâneo superou o método individual de ensino, em que o professor atende individualmente um aluno por alguns minutos. Porém, trazia como consequência o tumulto em sala de aula, prejudicando o aproveitamento da disciplina. La Salle adotou o método simultâneo de ensinar quando a maioria dos educadores de seu tempo ainda se utilizava do método individual. Cf. <https://www.educabrasil.com.br/metodo-simultaneo/>. Acesso em: 07 jul. 2022.

os republicanos que utilizaram a imprensa para se promover e atacar o Império e, ainda o enfraquecimento do governo justificado pelo agravamento do estado de saúde de Dom Pedro II.

Diante desse contexto, as tropas de Marechal Deodoro da Fonseca aproveitaram-se das alianças e do descontentamento com os grupos supracitados e tomaram a liderança do governo decretando o fim da Monarquia e instauração da República no país, em 15 de novembro de 1889 (HIGA⁷, 2021, s/p.).

1.1.1 Brasil Republicano: um marco importante na História do País e na Educação

Com a Proclamação da República inicia-se um período cheio de esperança de mudanças, entre elas: mais participação nas decisões do governo e principalmente o sonho de ter a oportunidade de eleger um Presidente.

Marechal Deodoro da Fonseca foi o primeiro Presidente do Brasil nomeado pelo movimento republicano, porém com a crise econômica instaurada e, a disputa da oposição pelo poder, ele renunciou após dois anos de mandato. Assumiu então, o vice-presidente Floriano Peixoto (1891-1894), dando continuidade às mudanças iniciadas.

Na educação, os princípios adotados pelo novo regime eram: centralização, formalização e autoritarismo. Segundo, Palma Filho (2005), durante o período conhecido por Primeira República (1889-1930) foi feita cinco reformas educacionais importantes: Reforma Benjamim Constant; Reforma Epitácio Pessoa; Reforma Rivadávia Corrêa; Reforma Carlos Maximiliano e, Reforma João Luiz Alvez, todas em âmbito nacional e referente ao ensino secundário, pois a maior preocupação era implantar um currículo unificado para todo o país.

Com a reforma proposta por Benjamim Constant em 8 de novembro de 1890, pela primeira vez, após a expulsão dos jesuítas, foi executada no Brasil uma diretriz educacional com abrangência em todos os níveis de ensino. O ensino secundário foi o mais atingido pela reforma. Este se encontrava resumido aos preparatórios que habilitavam o aluno ao ensino superior. Com seu cunho secundarista, a reforma caiu principalmente sobre o Colégio Pedro II. Nesse nível de ensino ela rompeu drasticamente com a tradição do currículo clássico jesuítico, para introduzir um currículo estritamente positivista. Desde então se formaram duas correntes sobre currículo. Uma tradicional, defendendo na estrutura curricular a predominância das humanidades

⁷ Cf. Matéria de Carlos César Higa. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/>. Acesso em: 23 nov. 2021.

clássicas, e a outra pleiteando mais espaço para as ciências, em nome do progresso, da técnica, do comércio, da indústria e da agricultura. A reforma teve o grande mérito de romper com o ensino humanístico, porém não cuidou de propor uma educação para a realidade vigente. O fundamental dessa reforma foi o ato de assumir um sistema de ideias expresso através do positivismo comtiano, com um conteúdo filosófico mais ou menos definido (CORRÊA, 2010, p. 354, 355).

A partir desse momento, os Estados passaram a manter as escolas primárias com recursos dos impostos das mercadorias comercializadas, no entanto, iniciou-se também a distinção da educação para cada classe social: o curso secundário nas capitais era destinado para filhos de famílias de classe média, enquanto os das escolas normais ou institutos de educação eram destinados à carreira de docente e a classe baixa. Surge também neste momento, o Ensino Seriado⁸ onde os alunos eram distribuídos por séries.

Vejamos a estruturação do ensino secundário que deu origem ao conhecido Ginásio Nacional, segundo Corrêa (2010, p. 356):

1º ano: Aritmética e Álgebra elementar, Português, Francês, Latim, Geografia, Física, Desenho, Ginástica e Música.

2º ano: Geometria preliminar, Trigonometria retilínea e Geometria espacial, Português, Francês, Latim, Geografia política e econômica especialmente do Brasil, Astronomia concreta, Desenho, Ginástica e Música.

3º ano: Geometria geral, seu complemento algébrico, Cálculo diferencial e integral, Geometria descritiva, Latim, Inglês ou Alemão, Desenho, Ginástica e Música. Revisão de Português e Geografia.

4º ano: Mecânica e Astronomia, Inglês ou Alemão, Grego, Desenho, Ginástica e Música. Revisão de Cálculo, Geometria, Português, Francês, Latim e Geografia.

5º ano: Física geral, Química geral, Inglês ou Alemão, Grego. Revisão de Cálculo, Geometria, Mecânica e Astronomia, Geografia, Português, Francês e Latim.

⁸**Ensino Seriado** – a concepção da organização escolar seriado é o da aquisição dos conhecimentos, historicamente acumulados, concebidos como sequenciais e não articulados. O conhecimento é ordenado, segundo os graus de dificuldades, em conteúdos escolares, que se constituem nos programas de ensino de cada Série escolar. Os programas são desenvolvidos em forma de planos de curso a serem lecionados pelos professores, durante o ano letivo. Nessa forma de organização escolar, os alunos são agrupados em séries, geralmente anuais, segundo seu nível de domínio dos conhecimentos dos conteúdos escolares. O sistema de avaliação da aprendizagem na organização seriada é, geralmente, a progressão regular por séries, prevendo a verificação do rendimento escolar, tanto ao longo do ano letivo, como ao seu final, quando os alunos devem comprovar as aprendizagens através dos exames e provas. Os que não logram êxito nas avaliações são retidos e devem repetir as séries já cursadas. Cf. <https://gestrado.net.br/verbetes/organizacao-escolar-seriada/>. Acesso em: 07 jul. 2022.

6º ano: Biologia, Meteorologia, Mineralogia e Geologia, História universal, Desenho e Ginástica. Revisão de Cálculo, Geometria, Mecânica, Astronomia, Física, Química, Francês, Inglês ou Alemão, Grego e Geografia.

7º ano: Sociologia moral, noções de Direito pátrio e de Economia política, História do Brasil, História da literatura nacional, Ginástica. Revisão de Cálculo, Geometria, Mecânica, Astronomia, Física, Química, Biologia, Meteorologia, Mineralogia, Geologia, História universal, Geografia, Francês, Inglês ou Alemão, Latim e Grego.

Neste sentido, Saviani destaca que no ano de 1890 a formação dos primeiros grupos escolares estava sob a responsabilidade do poder público estadual e que entre 1890 e 1931 foram implantadas as primeiras escolas primárias com a doutrina do iluminismo republicano: movimento filosófico e cultural, desenvolvido na Europa no século XVIII, que tinha como premissa a defesa da liberdade e da igualdade, pela valorização da razão e do conhecimento, mas, sem a devida corresponsabilização do governo federal. Esses grupos funcionavam nos prédios públicos, nas câmaras municipais e em mansões importantes do interior e das capitais.

Os grupos escolares implantados a partir de 1893 estavam sendo vistos como parceiros fundamentais para amenizar os problemas sociais, inicialmente no estado de São Paulo e posteriormente nos demais Estados. Esse novo modelo de organização escolar surgido na Alemanha, no século XVIII, trouxe mudanças consideráveis no modo de divisão do trabalho dentro do ambiente escolar e no rendimento dos alunos, pois buscava um refinado no padrão de qualidade, o que conseqüentemente geraria uma exclusão dos alunos que não conseguia acompanhar o padrão (SAVIANI, 2013).

Se por um lado esse novo modelo de escola trouxe maior organização dos alunos com relação ao nível de aprendizagem e a divisão do trabalho em classes, por outro, ele contribuiu ainda mais para a exclusão social, pois a seleção acabava por formar a elite e subestimar os mais carentes.

Dentre as várias reformas estatuais ocorridas a partir de 1920, apenas a reforma organizada por Sampaio Dória se preocupava na universalização da educação primária, ou seja, oferecer um ensino de forma gratuita e obrigatória todas as crianças com idade de iniciação escolar, com duração de dois anos. Porém, mesmo sendo a única proposta de escolarização universalizada baseada na igualdade de oportunidade, sua proposta foi muito criticada e não conseguiu ser implantada.

A Reforma Sampaio Dória abriu um ciclo de reformas estaduais que marcou a década de 1920. Esse processo alterou a instrução pública em variados

aspectos como a ampliação da rede de escolas; o aparelhamento técnico-administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista (SAVIANI, 2013, p. 175).

É oportuno salientar que durante o período de 1889 a 1930, chamado por alguns historiadores de Velha República, tivemos 13 presidentes no Brasil, iniciando por Deodoro da Fonseca (1889 a 1891) como o primeiro após a Proclamação da República em 1889, e o último do período, Washington Luís (1926 a 1930). Tão logo, inicia-se a chamada Era Vargas (1930 a 1945), período considerado turbulento na política e na economia do nosso país e que merece um destaque para a compreensão das mudanças educacionais ocorridas nesse contexto.

Segundo *Skidmore* (1982), em 1930, iniciou-se um período turbulento na política do Brasil. O então Presidente, Washington Luís, quebrou o acordo de sucessão com o presidente do estado de Minas Gerais e indicou o Paulista Júlio Prestes para a eleição à Presidência da República. Revoltados com a postura do Presidente, os mineiros, os paraibanos, os gaúchos e os opositores de outros estados criaram a Aliança Liberal, partido esse que lançou Getúlio Vargas como candidato à Presidência. O partido liberal contava ainda com o apoio de políticos militares, intelectuais e trabalhadores da classe média, conhecidos como liberais.

Após o resultado das eleições, Júlio Prestes foi eleito, mas inicia-se um momento de conspirações, manifestações e confusões para impedi-lo de assumir o cargo de Presidente. Período esse que ficou conhecido como Golpe de Estado ou Revolução de 1930, pois antes mesmo do término do mandato de Washington ele fora deposto de seu cargo, Júlio Prestes impedido de assumir o cargo e exilado e Getúlio Vargas no Poder. “A mudança de liderança política, resultante da ascensão de Vargas à presidência, tornou-se conhecida como a Revolução de 30” (SIKDMORE, 1982, p. 25).

Em novembro de 1930, o líder civil de um movimento armado de oposição, Getúlio Vargas, tomou-se Presidente do Brasil em caráter provisório. Os militares mais graduados, dez dias antes, haviam deposto o governo legal do Presidente Washington Luís (1926-30), com isso impedindo-o de dar posse ao candidato (Júlio Prestes) que, pelos resultados oficiais, havia derrotado Vargas na eleição presidencial de março. Pela primeira vez, desde a proclamação da República, em 1889, o candidato do governo não conseguia chegar à presidência (SKIDMORE, 1982, p. 21).

Embora o cenário político da Era Vargas fosse turbulento, marcado pela construção de um governo pautado no autoritarismo, na centralização de poder, negociações para com os aliados políticos etc. houve também muito desenvolvimento nas áreas: administrativa, social e econômica. Foram vários os projetos que marcaram essa nova realidade: a criação das leis trabalhistas, a criação de ferrovias, a construção de estradas, a criação de novas indústrias, o crescimento e a diversificação da produção industrial, as construções de novas cidades, ampliação do comércio interno, a criação de portos e aeroportos, aproximação com o capital estrangeiro, mudanças consideráveis também no cenário jurídico, dentre outras. Mesmo diante de todo o crescimento do país havia uma disputa política que nunca deixava de interferir, trazendo transtornos ao desenvolvimento.

Os acontecimentos posteriores confirmaram a precisão da denominação, pelo menos na esfera política. Na década e meia depois de Vargas ter assumido o poder, praticamente todas as características do sistema político e da estrutura administrativa foram objeto do zelo reformista (SIKDMORE, 1982, p. 25).

No campo educacional, com a inserção do Brasil no mercado da produção internacional, foram necessárias algumas mudanças e conseqüentemente investimentos também na educação. Foi criado em 1931 o Ministério da Educação e Saúde, que possibilitou a organização do ensino secundário e a criação e expansão das universidades. Em 1932, uma grande manifestação que ficou conhecida como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” resultou na participação ativa de intelectuais nos projetos educacionais, como por exemplo, no Plano Geral de Educação, que defendia uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita para todos.

O Manifesto representou muito mais que o desejo de um grupo de educadores em participar das decisões educacionais, visto que suas ações foram pensadas de modo a criar um sistema de organização escolar que acolhesse todas as crianças, sem distinção de classe social e que defendesse a educação como uma função essencialmente pública, configurando-se também em ação de inclusão social. A escola deveria ser única e comum, sem privilégios à classe burguesa e que oferecessem um ensino laico, gratuito e obrigatório. Verdadeiramente, a democracia começaria a ser vivenciada por todos, com o governo federal ditando as bases e princípios únicos para a educação, mas sem desprezar as especificidades regionais de cada comunidade. Em suma, seria uma educação de todos e para todos.

Segundo Libânia Nassif Xavier, citada por Dermeval Saviani, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova “representa um “divisor de águas” na educação brasileira, pois interferiu na periodização de nossa história educacional, estabelecendo novos marcos, e fornecendo novas valorações a determinados princípios e ideias, e a certas realizações no campo educacional” (XAVIER, 2002, p. 71).

Com a chegada de uma nova Constituição em 1937 surgiram novas atividades mercantis e junto à necessidade de preparação de mão de obra especializada e em quantidade maior para suprir a demanda profissional, o que conseqüentemente fez surgir o Ensino Profissionalizante. Retratando assim, o caráter histórico e importante da relação: homem, educação e trabalho.

Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais (SAVIANI, 2007, p. 159).

Esta fase ficou marcada também pela distinção do trabalho manual e intelectual, sendo respectivamente destinado à classe menos favorecida e a mais favorecida, típico do sistema capitalista e da sociedade neoliberal, conforme afirma Saviani:

[...] aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (*idem*, p. 159).

Outro aspecto de suma importância desse período foi a questão da formação dos professores, que necessariamente começou a se desenvolver a partir da nova estrutura da Faculdade Nacional de Filosofia, organizada nas seções de: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia, na modalidade de bacharelado, a partir de 1939. Assim como nos demais cursos, o curso de Pedagogia seria diplomado com três anos com bacharelado e com um acréscimo de mais um ano de Didática, a titulação seria de Licenciatura. Isso significa que, para atuar como professores era necessário fazer o curso de Bacharel, e mais um ano de Didática.

Com o final do Estado Novo, em 1945, foram feitas algumas transformações significativas, tais como: Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, em 1946; Início da didática baseada no método Psicogenético de Jean Piaget, em 1952; Administração da Educação por um ministério exclusivo, o MEC – Ministério da Educação e Cultura, em 1953; Criação do Plano Nacional de Educação – PNE, em 1962, juntamente com o Programa de Alfabetização, inspirado em Paulo Freire⁹, dentre outras.

Vale ressaltar que mesmo diante de tantas reformas educacionais, que surgiam de acordo com as urgências dos grupos políticos que assumiam o governo, ainda não tinha uma Diretriz que fixasse as competências nacionais para a Educação brasileira, conforme era o desejo preconizado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Somente após 1946, com a promulgação da nova Constituição Federal de 18 de setembro, foi apresentado um projeto para criar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que após uma longa tramitação foi sancionada em LDB (Lei 4.024/61), em 20 de dezembro.

Foram muitas as experiências educacionais e os projetos de 1961 a 1964, destacando os primeiros experimentos de Paulo Freire com seu método de alfabetização; a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que prevaleceu de 1947 a 1963; A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), desenvolvida de 1952 a 1963; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, de 1958 a 1969, dentre outras (SAVIANI, 2013).

Se para os segmentos sociais e educacionais o desenvolvimento trouxe grandes mudanças, imaginem para o segmento político. Foram anos de perseguições políticas, ações antidemocráticas, arbitrariedades, impedimentos, crises, mortes, enfim, um período que levou o Brasil ao céu do desenvolvimento e ao inferno do descontrole político, que marcou muito a História do Brasil.

Durante anos, foram várias as estratégias para conter as crises políticas e posteriormente, as econômicas. Ora com o foco no desenvolvimento social e no bem estar da população, ora com o foco na crise instaurada pela disputa do poder, representada pela elite. Idas e vindas de Presidentes, trocas ministeriais, divergências internacionais, rompimentos partidários, descontentamento de militares, dependência estrangeira e nitidamente o massacre da classe trabalhadora. Esse foi o cenário do nosso país durante o final da quarta república.

⁹**Paulo Reglus Neves Freire** (1921-1997) é um educador que teve grande participação nos ideários educacionais do Brasil. No livro “Educação como prática de liberdade”, lançado em 1967, o autor evidencia sua matriz pedagógica que ficou conhecida como Método Paulo Freire de alfabetização.

Além destes dois problemas — o papel do capital estrangeiro e a questão da estrutura agrária — existia ainda o perene problema da inflação e dos déficits no balanço de pagamento do Brasil. Este último desequilíbrio exigia que o Brasil se submetesse a uma "disciplina financeira", aparentando assim seguir a orientação dos países desenvolvidos e das autoridades monetárias internacionais. Esta situação, como de costume, apresentava motivos de discussão para os radicalizantes políticos tanto da direita quanto da esquerda (SKIDMORE, 1982, p. 279).

O Exército, que inicialmente esteve ao lado do governo, aos poucos foi deixando de assumir posições mais privilegiadas e se lançou cada vez mais ao reacionarismo, posições antidemocráticas e autoritárias, até que a ditadura uma vez implantada a partir de 1964.

Em consequência, os revolucionários fardados tornaram "o pião na unha". A 9 de abril de 1964, os três ministros militares simplesmente deixaram de tomar conhecimento do ato de emergência submetido pelos políticos e publicaram, com a autoridade que tinham assumido arbitrariamente como Supremo Comando Revolucionário, um Ato Institucional (SKIDMORE, 1982, p. 372).

Esse Ato Institucional I (AI-1)¹⁰ concedeu poderes para que o governo militar cassasse mandatos do legislativo, suspendesse os direitos políticos, afastasse todo e qualquer servidor público que ameaçasse de alguma forma a segurança nacional e, ainda permitiu que convocasse eleições indiretas para a Presidência da República. Foi com esse discurso de reorganização que mais de 100 políticos e servidores perderam suas funções durante o regime militar.

O novo regime militar provocou grandes impactos no sistema educacional que passou a ser fortemente vigiado pelos comandantes das forças armadas. Esse modelo ideológico influenciou demasiadamente o currículo que era determinado pelos militares. Todo e qualquer avanço obtido até aquele período foi desconstruído e deu lugar a uma proposta semelhante a uma linha de produção de mercadorias com teor tecnocrata e/ou propositiva-racional.

A literatura desse período traz diversas publicações com títulos que remetem ao contexto vivido, sendo ele o militarismo, o qual trouxe o discurso autoritário não somente na educação, mas em todos os segmentos sociais. Refletir sobre a influência dos militares na educação implica pensar em um sistema "engessado", porque tudo o que era trabalhado tinha que ser alinhado a uma proposta de desenvolvimento pensado apenas pelos "homens de farda" (GERMANO, 2008).

¹⁰ Cf. <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/ai1.htm>. Acesso em: 14 jun. 2022.

A participação dos empresários e intelectuais ligados ao segmento empresarial do governo contribuiu para o caráter burguês do governo militar, mas não conseguiu desconfigurar a autonomia que eles tinham em relação a essa elite e às outras forças sociais. Com o uso do poder político, os militares buscaram atender seus próprios interesses por um longo período e de maneira bastante marcante.

Desse modo, fica claro que a política educacional do período militar era uma maneira de conseguir a dominação necessária para a implantação de uma política subordinada e que mantivesse a acumulação de capital ao buscar, desse modo a redução de conflitos e tensões existentes que se refletiam de maneira negativa para o alcance de uma hegemonia.

Houve nesse momento um enfraquecimento da União Nacional dos Estudantes (UNE) e das Uniões Estaduais de Estudantes (UEEs), sendo esse um dos movimentos de grande importância na luta da educação. No entanto, a luta dos estudantes contra o modelo repressivo não cessou, pois, outros movimentos surgiram como forma de rejeição à Lei Suplicy (Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964). O movimento conhecido por “Setembrada” contestava a política de privatização do ensino, a ausência de vagas nas universidades e o total descaso do governo para com a educação pública. Desse modo,

A UNE e as entidades estudantis estaduais e municipais estiveram entre os primeiros alvos do novo regime. A sede da UNE, na praia do Flamengo, no Rio, foi incendiada e seus dirigentes entraram na clandestinidade. O novo ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, propôs um projeto de lei para enquadrar a representação estudantil na nova ordem: Diretórios Acadêmicos, por curso, e Diretórios Centrais de Estudantes, por universidade, funcionariam sob controle oficial restringindo-se a assuntos acadêmicos e assistenciais. A Lei Suplicy pôs fim à autonomia estudantil, sobretudo à liberdade de expressão e organização. O conteúdo seguia o mesmo roteiro da Lei Antigreve voltada aos trabalhadores (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS¹¹, 1948, s/p).

Essa dominação esteve presente em todos os segmentos sociais, foram várias as represálias na educação. Tivemos o fechamento de escolas, a destruição de bibliotecas, sem falar nos exílios e prisões de professores, intelectuais ou qualquer pessoa que ousasse afrontá-los.

[...] muitos estudantes, professores e cientistas proeminentes, a exemplo de Paulo Freire, Celso Furtado, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Leite

¹¹ Cf. <https://declaracao1948.com.br/2018/12/31/brasil-ditadura-militar-1964-1985-parte-i/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

Lopes, Mário Schemberg e tantos outros foram processados, presos, cassados, exilados e assim por diante. Até mesmo uma polícia política universitária foi criada com o nome de Assessoria de Segurança e Informações (ASI) (GERMANO, 2008, p. 322).

Mesmo diante das prisões, exílio de pessoas com grande representação intelectual e as represálias aos movimentos de estudantes, várias reformas educacionais foram acontecendo, pois o discurso do governo era que o país precisava ser salvo, nem que para isso medidas mais duras fossem necessárias.

Germano (2008) comenta que ideários do lema positivista “Ordem e Progresso” adicionado à bandeira brasileira fez parte do ideal republicano de 1889, e também do discurso dos militares e dos aliados civis durante o governo militar de 1964. O propósito era de manter a ordem para se construir um Brasil forte e poderoso, isso significaria o progresso, o avanço.

[...] durante vinte e um anos (1964-1985), o país foi governado por uma ditadura militar que procurou, por todos os meios, moldar a sociedade à sua imagem e semelhança com base na ordem e na disciplina do Exército e das Forças Armadas em geral. Desse modo, são inerentes às ditaduras submeter, ao seu controle, todas as manifestações públicas, culturais, artísticas, sociais, esportivas, o entretenimento, os meios de comunicação e o sistema educacional, da educação básica à universidade. Trata-se de erradicar o pluralismo político, eliminando, por conseguinte, a própria política (GERMANO, 2008, p. 85).

Dentre as reformas feitas para manter a ordem e direcionar a busca do progresso, destaca-se a Reforma da educação superior de 1968, Lei nº 5.540/68. Apesar de não haver democracia no processo da reforma, Germano avalia que a reforma da educação superior trouxe alguns pontos positivos, dentre eles: “o primado das universidades sob as instituições isoladas, a construção do campus universitário e a efetiva implantação da pós-graduação, tornando possível a pesquisa universitária, ainda que de forma mutilante” (GERMANO, 2008, p. 327). O autor ressalta ainda que a toda a orientação da referida reforma estava pautada em uma formação de cunho profissional e com foco na empregabilidade.

Paulino e Pereira (2007, p. 1945) ao fazerem uma avaliação da política educacional desse período ressaltam que:

Os militares exerceram uma política educacional sustentando-se no Aparelho de Ensino para acolher a demanda das classes sociais menos favorecidas e

também para atenuar conflitos/pressões das alas opositoras. Se por um lado eles se valiam da política educacional para manter a estratégia de hegemonia, por outro não forneciam a escolarização e qualificação dos trabalhadores essenciais ao Estado capitalista, dando apoio à classe elitizada e abandonando as classes populares marcadas pela exclusão social. Nesse período houve acumulação de capital em razão da desigualdade social consolidada por uma política social que excluía as classes populares, assegurado pela violenta repressão política.

Como se pode notar, a repressão política refletia fortemente sobre a educação e as demais esferas sociais, enfatizando a exclusão da pessoa não só pela sua condição social, mas também pela falta de oportunidade de expressão e participação social.

Outro destaque foi a tentativa de vincular a educação com a economia a partir da Teoria do Capital Humano, a qual associava a educação às demandas presentes na linha de produção e mais precisamente às necessidades da indústria considerada incipiente nessa época.

À época, era possível perceber o entendimento de que a sociedade buscava na escola um viés para o ingresso ao mercado de trabalho e não particularmente pelo desejo do saber. Este fato demonstrava uma relação cada vez mais próxima entre a educação e as oportunidades de trabalho, configurando-se na conhecida, Teoria do Capital Humano. Neste sentido, a educação era vista como um investimento que poderia trazer benefícios tanto para a vida profissional quanto aos ideários políticos e econômicos. Ideia essa, que não partia apenas dos capitalistas, mas inclusive dos pais e dos próprios estudantes.

Este fato, alerta-nos à percepção do mecanismo utilizado pelo poder público para criar uma falsa imagem que a democracia existia e que estava posta para qualquer um, como desejar, ou seja, que as oportunidades para se alcançar os melhores cargos estavam sendo ofertada à população.

Ao destacar o entendimento que alguns intelectuais têm da Teoria do Capital Humano, Frigotto relata que essa expressão foi criada para designar outra situação:

A base empírica de Schultz no desenvolvimento do que foi denominada de “teoria” do capital humano foi a observação de que as famílias que investiam mais em educação formal e em saúde tinham retornos maiores do que as demais. Como positivista e empirista, ao ver a dificuldade de mensurar a saúde, abandona este indicador e fica apenas com a educação. Ao final do seu experimento, na comparação entre o Produto Interno Bruto (PIB) e a escolaridade, Schultz encontra uma correlação altíssima entre ambas. Daí conclui, sem levar em conta o processo histórico marcado pela desigualdade entre as classes sociais e nações, que o investimento em educação é algo tão ou mais rentável que os demais investimentos. Ninguém pode negar a importância do conhecimento científico e cultural no desenvolvimento das

formas dos seres humanos qualificarem suas vidas em todas as dimensões. Trata-se, por um lado, de analisar a natureza e o sentido desse conhecimento no travejamento das relações sociais em sociedades de classe. Ou, a quantos, e a quem serve. Por outro lado, quer-se demonstrar que Schultz é expressão dos intelectuais da burguesia que por condição de classe ignoram o que Engels destaca na citação acima: “a lei especial do movimento que governa o atual modo capitalista de produção, e a sociedade burguesa que este modo de produção tem criado e, portanto, navegam no obscuro”. Ou seja, estes intelectuais buscam explicar a sociedade e suas relações sociais pelo Estado, pelo sistema jurídico, pela educação, pela saúde etc. e não entendem que o Estado, o sistema jurídico e político, a educação, a saúde etc. são produtos das relações entre as classes sociais e que buscam, dialeticamente, reproduzir a ordem social da qual emergem (FRIGOTTO, 2015, p. 216-217).

O referido autor não nega a importância do conhecimento científico e cultural para o desenvolvimento das aptidões profissionais, no entanto ele nos convida a refletir sobre outros aspectos que não podem ser ignorados considerando a amplitude desse debate. Há de se atentar que existem outros interesses em atribuir à educação, o poder de “salvação”. A ideologia que a educação representa a ascensão de uma classe é ilusória, visto que as oportunidades não estão postas para todos.

O resultado é que a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria¹²; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana¹³ (FRIGOTTO, 2015, p. 217).

¹² Pesquisadores da Universidade de Frankfurt que, anualmente e desde 1994, escolhem uma noção, de acordo com a sua avaliação, que expressa o que designa o termo alemão *Unwort* (não palavra). Trata-se de palavras do discurso público que são grosseiramente inadequadas ao tema designado e talvez até violem a dignidade humana. “Capital humano” foi escolhido, em 2004, como a não palavra, com a seguinte justificativa: degrada pessoas a grandezas de interesse meramente econômico (Ver: ALTVATER, 2010, p. 75).

¹³ Não por acaso os organismos internacionais, intelectuais coletivos do sistema capital, passaram a produzir as diretrizes não só das relações econômicas, mas também das políticas educacionais. O Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) centralizaram a orientação das políticas e sua disseminação para organismos e agências regionais e locais, com quadros formados por Universidades que dão a base teórico-ideológica a estes organismos e treinados dentro dos mesmos. No plano jurídico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai se constituindo, acima dos Estados nacionais, no espaço de defesa dos interesses do grande capital mundial. O documento-síntese com o receituário para ser aplicado em particular nos países endividados da periferia do sistema capitalista foi divulgado, sob o nome de Consenso de Washington, em 1989 (GRIFOS DO AUTOR CITADO).

Foi nesse contexto que foi surgindo à nova forma de pensar as políticas públicas, o que logicamente refletia também nas políticas educacionais. A década de 70 foi marcada fortemente pelo desejo de desenvolvimento econômico e da modernização, o que afetou diretamente a educação, pois para proteger o mercado interno e conquistar outros, necessitariam de qualidade e um excelente processo de produção, tudo sem qualquer desperdício. Nesse sentido, “a escola secundária moderna, a julgar pelas sucessivas reedições, teve ampla divulgação na década de 1960, ganhando uma sobrevida na década de 1970, quando operou como contrapondo à visão behaviorista na orientação da prática docente sob a égide da pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2013, p. 310).

Tanto a Reforma do Ensino Superior em 1968, quanto à do Ensino Primário em 1971, foram alguns dos projetos pensados com a finalidade de obter resultados práticos e corroborar com o desenvolvimento nacionalista. O objetivo principal desse era evitar qualquer participação da sociedade civil em possíveis mobilizações de outros setores que não fosse o dos militares e, para tanto, buscou-se modificar a estrutura do ensino vigente.

A Reforma Universitária de 1968 ocorreu num momento de grande repressão, quando houve uma verdadeira perseguição a quem pensasse diferente do governo, período esse chamado por Paulino e Pereira (2007) “de caça aos comunistas”. À época, as universidades fizeram várias intervenções e na oportunidade o Conselho Federal de Educação – CFE fez nomeação de reitores militares para atuarem em diversas instituições de ensino com o intuito de garantir o controle militar no ensino superior também.

Em alguns casos, como na Universidade de Brasília – UNB –, ocorreu invasão por tropas destituindo o reitor Anísio Teixeira, prendendo professores e alunos suspeitos de serem subversivos, encaminhando-os para Inquérito Policial Militar que julgava sem possibilitar ao suposto réu qualquer forma de apresentação de protestos, desrespeitando os princípios legais do contraditório e da ampla defesa (PAULINO; PEREIRA, 2007, p. 1946).

Observa-se que assim como aconteceu com muitos artistas e estudantes, alguns políticos dessa época também buscaram refúgio em outros países por terem sido considerados subversivos, os quais eram punidos por serem considerados marxistas e comunistas.

Além dos ex-presidentes João Goulart e Jânio Quadros, os governadores Miguel Arraes e Seixas Dória, o deputado Leonel Brizola, o líder das Ligas

Camponesas, Francisco Julião, o líder comunista Luís Carlos Prestes, o ex-ministro Celso Frutado e 40 deputados federais [...]. Aqueles que não foram imediatamente presos passaram a clandestinidade ou buscaram asilo nas embaixadas estrangeiras, onde receberam o estatuto de perseguidos políticos (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2018, s/p).

Nesse momento toda forma de manifestação e objeção era tida como afronta ao poder vigente, de modo ao negar à abertura de um processo no Legislativo a consequência foi a instituição do Ato Institucional (AI-5), em 13 de dezembro de 1968, que fechou literalmente o Congresso Nacional e cassou o mandato dos parlamentares opositores.

O AI-5 transgrediu todas as garantias individuais e coletivas dispostas na Constituição do país e o direito à liberdade de exercer atividade laboral, sendo os mesmos expressos na Declaração Universal dos Direitos do Homem (PAULINO; PEREIRA, 2007).

Em 1969 foi editado o Decreto-Lei 477, cujas regras se entenderam para as atividades das universidades do país, de maneira imposta. Junto com o AI-5 esse Decreto extinguiu de vez os movimentos estudantis que ficaram sujeitos ao controle duro de um governo ditatorial. Com a Reforma, as universidades passaram por uma tentativa de modernização sob o discurso de se combater o desperdício e defender a racionalização buscando desse modo a melhoria da produtividade acadêmica. De acordo com Paulino e Pereira:

O sistema de cátedras foi extinto e a organização passou a se constituir estruturalmente em departamentos, o currículo escolar foi dividido em duas etapas, nos períodos iniciais seriam ministradas disciplinas básicas e introdutórias comuns a vários cursos e, posteriormente, passariam para a parte profissionalizante ou mais específica de cada faculdade. Em algumas Universidades, buscou-se adotar um sistema de matrícula por matéria em substituição ao antigo regime seriado. O período letivo tornou-se semestral viabilizando a intensificação e a condensação dos estudos, já que o contexto sob o modelo capitalista reforçava a máxima *Time is money*, ou seja, os profissionais de nível superior teriam uma formação em tempo recorde e com qualidade superior (*idem*, p. 1948).

Dessa forma, esse modelo nefasto refletiu sobre a sociedade como um todo e de modo específico na educação, pois buscou impedir o desenvolvimento do pensamento crítico tendo em vista que os militares buscaram de todas as maneiras reprimirem o pensamento político da universidade de modo que ela servisse apenas para formar mão de obra qualificada para a indústria e o mercado consumidor. Embora a Reforma Universitária tenha trazido o aumento da exclusão e injustiça social, ela também trouxe elementos considerados renovadores como,

por exemplo, a implantação dos programas de pós-graduação e de pesquisa nas Escolas de Ensino Superior.

Do mesmo modo, a reforma do ensino primário e médio realizado pela Lei n. 5692/71 demonstrou um cunho instrumentalista, inspirado na Teoria do Capital Humano e recorrendo a interpretações democratizantes que visaram à correção das desigualdades sociais. Acerca disso, Germano esclarece que:

A ampliação da escolaridade obrigatória para oito anos, no ensino de 1º grau, foi uma conquista, apesar de ter sido uma das promessas não cumpridas. O 2º grau foi todo orientado na Lei para o mercado de trabalho, pautado na obrigatoriedade da profissionalização. Não era portando um trabalho com princípio educativo, mas da preparação de mão-de-obra para o mercado, isto é, um adestramento, porque minimizava a capacidade de pensar, já que não havia lugar para a cultura humanística e para a cidadania, embora o regime ditatorial fizesse constantes declarações de amor à democracia (2008, p. 328-329).

Essa política pautada na repressão e tentativa de tolher qualquer manifestação de liberdade passou por enfraquecimento e, no final da década de 1970, já era evidente a crise que se instalava, levando assim a uma reestruturação do sistema capitalista internacional, comumente conhecida como globalização, além da nova lógica socioeconômica, pautadas na qualidade, eficácia e diversificação.

Citado por Saviani (2013) Magda Soares faz uma autocrítica em relação a sua adesão às novas orientações pedagógicas da Reforma Educacional de 1971:

Vejo-me (não, vejo-a, a outra que fui) aderir a uma tecnologia de ensino determinista, baseada em predição e controle (objetivos comportamentais, testes de múltipla escolha, instrução programada e outros procedimentos de ensino de inspiração behaviorista); vejo-me (vejo-a) lutando por maior “eficiência” e maior “produtividade” do ensino e do sistema educacional (SOARES, 1991, p. 80 *apud* SAVIANI, 2013, p. 380).

Segundo o autor, as palavras de ordem daquela época eram: eficiência e eficácia, associadas também na educação. Tudo que diz respeito ao ensino era visto mais como um investimento do que propriamente um ato de aprendizagem ou de educação: [...] “a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que se dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2013, p. 382). É válido salientar que a realidade deste momento histórico pouco

diverge da realidade educacional que temos atualmente, visto que houve apenas uma reconfiguração do problema.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de suas intervenções (SAVIANI, 2013, p. 382).

Ademais, a realidade supracitada, havia uma preocupação iminente em produzir mercadorias e produtos cada vez mais atraentes, para não perder espaço mediante a concorrência externa, uma vez que, uma concentração econômica maior beneficiava a chegada de multinacionais e geraria o enfraquecimento dos Estados Nacionais. A escola neste novo contexto passou a enfrentar um novo desafio, porque aos pais interessava mais uma formação que oferecesse oportunidades de emprego, trabalho aos seus filhos do que uma formação para a vida que trouxesse um conhecimento mais aprofundado despertando-os para a criticidade.

Começa então um processo lento de mudanças, visto que as marcas do modelo adotado pelos militares ainda permaneceram por muito tempo no sistema educacional. É importante lembrar que não foi o efeito do processo de globalização que trouxe essa realidade, pelo contrário, foi o surgimento do crescimento econômico gerido por um Estado Nacional Desenvolvimentista, onde tanto a educação quanto a escola foram pensadas numa mesma perspectiva. Ao adentrar na década de 1980, foi ganhando força o Estado Regulador, cuja lógica também era o controle e a economia. Dessa forma:

A compreensão das especificidades desse tipo de política industrial depende, pois, da análise de como os órgãos e empresas estatais criados nesse período atuaram no plano político e de como foram tomadas as decisões relativas à articulação entre capital estatal e capital privado para a realização de investimentos no setor produtivo nacional. As condições de regulação da economia e do desenvolvimento econômico passaram a depender da forma pela qual as decisões são tomadas ou, em outras palavras, de como se dá o exercício de poder no interior da burocracia estatal (MATOS, 2006, p. 141).

Conforme já ressaltamos, o processo de globalização corroborou para mudanças significativas tanto no Brasil quanto nos demais países do mundo. Na educação, sua maior influência veio das relações com as organizações internacionais, tais como: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização Mundial do Comércio (OMC) que alinhou consideravelmente a educação à lógica neoliberal.

Na área da educação, o lugar mais importante para os países ricos é a OCDE. É o *thinking tank*, como mencionam os norte-americanos, que significa reservatório para ideias. Surgiram dessa organização a reforma da matemática moderna, a ideia e a própria expressão de qualidade da educação, a ideia de economia do saber, a de formação ao longo de toda a vida. A OCDE é o centro do pensamento neoliberal no que diz respeito à educação. Disso decorre sua criação para promover a economia de mercado (CHARLOT, 2014, p. 26).

Para os países mais pobres, as organizações mais importantes eram o FMI e Banco Mundial, pois tinham a missão respectivamente de emprestar dinheiro para evitar uma crise como a de 1929 e, ajudar no combate à pobreza.

Durante esses 21 anos de ditadura militar tiveram algumas mudanças na educação que geraram outros problemas nas décadas futuras, como exemplo podemos citar: a Constituição de 1967 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB criada em 1961, no que diz respeito à desobrigação de um percentual mínimo de investimento por parte da União e Estados; o aumento a oferta de vagas, sem se preocupar com qualidade da educação oferecida; pouco investimento na formação de professores; a transferência do ensino público para a rede privada, com incentivos financeiros e técnicos, através das bolsas de estudos; a obrigatoriedade de matrícula durante os oito anos iniciais, que hoje é o Ensino Fundamental, de nove anos etc.

Enfim, muitas dessas mudanças contribuíram para falsear a democratização do ensino e gerar vários problemas que quase chegou a se falar na falência da educação, pois superlotaram as escolas sem aumentar os repasses financeiros, e principalmente sem investir em infraestrutura e formação dos profissionais. Nesse sentido, Charlot (2014, p. 28) menciona que: “Não basta defender a escola como serviço público, já que hoje, privatizam-se os serviços públicos. Só uma escola pública de qualidade, porém, pode garantir o direito de todos à educação”.

Já na década de 1980, a educação brasileira seguiu a lógica da hegemonia neoliberal, movimento esse iniciado na Inglaterra que dominou o mundo e que se configura em:

[...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. [...] O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Como mencionou os autores supracitados, o neoliberalismo não só desencadeou uma nova forma de pensar nos cidadãos como também atribuiu à Educação a função de disseminar esse pensamento. Imbuídos da pseudoideia que cada sujeito teria que tomar para si a responsabilidade de seus estudos e de sua vida como um todo, o Estado se eximia da culpabilidade do fracasso do seu povo. Neste sentido,

[...] governar é conduzir a conduta dos homens, desde que se especifique que essa conduta é tanto aquela que se tem para consigo mesmo quanto aquela que se tem para com os outros. É nisso que o governo requer liberdade como condição de possibilidade: governar não é governar contra a liberdade ou a despeito da liberdade, mas governar pela liberdade, isto é, agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Utilizando-se dessa concepção tecnicista, a educação passa nesse momento a focar em uma formação que atendesse o perfil do mercado de trabalho, a logística econômica e principalmente o foco de manter a aparência de que o governo está sempre preocupado em oferecer o de melhor às futuras gerações. Assim, as disciplinas e os conteúdos tinham um caráter formativo, mas sob medida e os professores eram considerados apenas reprodutores dos saberes.

As reformas educativas nos marcos do neoliberalismo têm início nos anos 1980 em países da Europa, expandindo-se em seguida para as Américas e África girando, geralmente, em torno de quatro estratégias: novos padrões de gestão dos sistemas de ensino e das escolas, reformulação dos currículos, priorização de aspectos financeiros e administrativos, profissionalização e formação de professores e sistemas de avaliação em larga escala, tendo como

eixo um novo conceito de qualidade educacional baseado em resultados de desempenho dos alunos em provas nacionais (LIBÂNEO, 2019, p. 6).

Embora, a educação saísse de um sistema centralizador e repressivo, como era no regime militar para outro que mantinha uma proposta diferente, ela ainda continuava dependente e vinculada a lógica neoliberal. Nesse processo de luta contra a hegemonia surge a elaboração da Constituição Federal de 1988, que entre outros documentos contempla a igualdade de condições e a permanência do aluno na escola, fato esse que analisaremos adiante.

Santos e Dantas (2012) afirmam que naquele período, fim da ditadura militar, o Brasil passava por uma lenta e gradual mudança política, porque buscava um diálogo a favor da democracia e da cidadania, mas ainda existiam muitos resquícios do regime militar. Ao longo desses 21 anos de governo foram muitas oposições da sociedade civil e também de alguns militares, cujos interesses já não estavam sendo favorecidos. Foram momentos difíceis com atentados, manifestações, abusos de poder, lutas e concessões para controlar o poder e trazer a paz a todos.

Com a revogação do Ato Institucional (AI-5) em 1978, a criação da Lei de Anistia (Lei nº 6.683) de 27 de junho de 1979 e o fim do Bipartidarismo (Lei nº 6.767, de 21 de novembro de 1979) que legalizou a criação de novos partidos políticos, o governo militar enfraqueceu e cedeu lugar à movimentação dos civis, pedindo o direito de eleger um novo governo. O movimento popular conhecido por “Diretas Já” acontecido entre 1983 e 1984 se espalhou pelo país e marcou nossa história, como mostra a figura abaixo:

FIGURA 1 – MOVIMENTO “DIRETAS JÁ” – 1984



Fonte: <https://veja.abril.com.br/brasil/>

As manifestações não conseguiram naquele momento uma eleição direta, mas conseguiu que indiretamente fosse nomeado um civil para o cargo de Presidente, Tancredo Neves. Esse movimento – Diretas Já, corroborou veementemente para pôr um fim ao período do regime militar e escrever uma nova página na história da Democracia no Brasil, conhecido por Nova República¹⁴.

1.1.2 O Processo de Redemocratização e a Nova República

O período conhecido por Nova República iniciou-se em 1985, por meio de uma eleição indireta entre Tancredo Neves, representante da oposição e Paulo Maluf, representante escolhido pelos militares. Tancredo Neves que venceu a eleição começou já os preparativos para sua posse, porém sentiu-se mal e teve que passar por várias cirurgias. Diante desses acontecimentos, o vice-presidente José Sarney tomou posse como o novo Presidente do Brasil, antes do lamentável episódio acontecer, que foi a morte de Tancredo Neves. Conforme Maciel (2008, p. 65): “No dia seguinte, com Tancredo ainda sob efeito de anestesia, Sarney tomou posse em seu lugar, como se nele se transformasse, empossando os ministros e dando início a um novo mandato presidencial”. Vale ressaltar que José Sarney construiu sua carreira política apoiando a Ditadura Militar e agora se via do outro lado.

José Sarney foi o primeiro presidente civil a ser empossado depois de 21 anos de ditadura militar. Ele tinha nas mãos o grande desafio de organizar a economia do país, alavancar o desenvolvimento, sem decepcionar os que os apoiaram. Logo nos anos iniciais, o Presidente restabeleceu o direito ao voto aos analfabetos, o retorno às eleições diretas para a Presidência, e criou uma comissão para a elaboração da nova Constituição, sendo está mais democrática para garantir a participação dos grupos marginalizados. Durante o mandato de José Sarney foram vários os movimentos de lutas, greves, reivindicações sindicais, divergências partidárias, concessões e reformas.

¹⁴Sobre a Quinta e a Sexta República. Cf. MELO, Eliane Monteiro Mendes de. Quinta e Sexta República: uma análise histórica da Educação Brasileira. In: SCAREL, Estelamaris Brant; MIRANDA, Made Junior; BERNARDES, Sara (org). Elementos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa em educação: a revelação da essência oculta ou aparência por meio da investigação. São Paulo: Pedro & João Editores, 2021. p. 47-75. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/elementos-teoricos-metodologicos-da-pesquisa-qualitativa-em-educacao-a-revelacao-da-essencia-oculta-ou-aparencia-por-meio-da-investigacao/>

A orientação geral da perspectiva reformista eram a ampliação e a pluralização da esfera de representação política em relação à esfera de representação burocrática, fortalecendo os partidos, o processo eleitoral, o poder Legislativo e o poder Judiciário no processo de tomada de decisões. Nas condições de vigência do cesarismo militar, isto significava transferir poder e a responsabilidade política pela manutenção da ordem dos militares (parte da burocracia não eleita), encastelados no Poder Executivo, para o Judiciário (também parte da burocracia não eleita) e os chamados “políticos civis” (burocracia eleita) (MACIEL, 2008, p. 79).

Assim, como houve propostas de mudanças para a área social, política e econômica, na educação também surgiram algumas, tais como: a educação no meio rural, educação para todos, erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, produção humanística, científica e tecnológica, dentre outras.

De acordo com MEC (1990), logo no início do ano de 1985, foi apresentada uma ação que trouxe como prioridade a expansão de oferta de vagas para alunos do ensino fundamental, de 7 a 14 anos, que residissem no meio rural e nas periferias urbanas. Para tanto, foram direcionados recursos do governo federal para atender essa população que representava cerca de 25 milhões de alunos, dos quais 15 milhões seriam beneficiados.

Para o ensino médio, as discussões giravam em torno das avaliações e do Ensino Técnico, Industrial e Agrícola, que mais tarde culminaram-se na criação do Comitê de Ensino Técnico, no contexto do Ministério, em coerência com a linha prioritária nacional de 1985. No ensino superior foi implantado o programa - Nova Universidade, cujo objetivo era de apoiar as instituições de ensino superior para a promoção da melhoria da pesquisa e da extensão, além da melhoria também na infraestrutura e uniformização dos planos de cargos e salários (BRASIL, 1990). No ano seguinte, essas ações continuam em pauta para os três níveis de ensino, sempre procurando meios para tornar a educação mais efetiva e acessível a todos com ênfase para a educação especial que à época começava a ser pensada.

Enquanto isso, Sarney continuava com as articulações e concessões políticas a fim de atender seus apoiadores e também continuar com ações rumo ao equilíbrio econômico e ao desenvolvimento do país. Ações essas que muitas vezes estavam na contramão dos interesses populares e acabavam contribuindo para que a nação ficasse ainda mais insatisfeita.

Em 1987, o Ministério deu prosseguimento ao Programa de Reforço ao Ensino Fundamental e ampliou as ações referentes à educação pré-escolar, na linha da universalização do ensino do programa Educação para Todos - Caminho para a Mudança.

Houve também uma expansão do Ensino Técnico – PROTEC¹⁵, com ajuda financeira internacional, além da regulamentação do Projeto de Carreira do Magistério Municipal.

Durante a elaboração da Constituição de 1988 ficou evidente o descontentamento dos congressistas que almejavam construir um plano de leis mais democrático, no entanto o pensamento do Presidente seguia numa linha contrária. A intensa mobilização da sociedade durante esse momento tão importante contribuiu para que fosse respeitada a inclusão dos direitos às mulheres, negros e índios, grupos esses marginalizados na legislação vigente à época.

Com a promulgação da Constituição da República, em 1988 foi aberta novas possibilidades para a educação brasileira. Segundo Neves, no documento a educação ficou estruturada dessa forma:

Os sistemas de ensino, no Brasil, são organizados em regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal (art. 211, § 1 a 4): à União, cabe a organização do sistema de ensino federal e dos Territórios, financiando as instituições públicas federais e exercendo, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; aos Municípios cabe a responsabilidade de atuarem, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil; os Estados e o Distrito Federal atuam principalmente no ensino fundamental e médio definindo formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. Nos últimos anos, Estados e Municípios passaram a atuar, também, no nível superior (NEVES, 2012, p. 1).

Nesse sentido, a nova Constituição Brasileira promoveu a divisão do financiamento e a responsabilidade da educação entre os governos federais, estaduais e municipais, além de estipular um regime de colaboração para sua manutenção, que vai desde a educação infantil até o ensino superior.

De acordo com Neves (2012), além dos princípios gerais estabelecidos pela Constituição, o sistema educativo brasileiro foi sendo redefinido pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, na qual ficaria estabelecido os níveis escolares e as modalidades de educação e ensino, bem como suas respectivas finalidades.

¹⁵Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), criado em 1986, no governo José Sarney. Tinha como objetivo ampliar a oferta de escolas técnicas e de agro técnico, no interior do Brasil, contribuindo com o processo de industrialização e o aprimoramento tecnológico almejado na época.

A partir da aprovação da Carta Magna e do processo de redemocratização do país, os debates envolvendo os direitos sociais da população campesina ganharam corpo, ao mesmo passo em que foram aprovadas políticas de direitos educacionais bastante significativas, que vieram firmar o compromisso do Estado com a sociedade brasileira, almejando promover uma educação para todos, respeitando suas singularidades culturais e regionais.

Desse modo, é possível demarcar que, no período que culminou com a promulgação da CF de 1988, o campo educacional viveu um período de mobilização, organização e demonstração de força nos grandes embates, que permearam temáticas da educação e da ampliação dos direitos sociais. Já a partir de 1990 o país viveu um período de muitas mudanças, como as reformas políticas e administrativas, expressas em muitas políticas públicas e programas sociais e educacionais, que por sua vez foram respaldadas por um arcabouço legal volumoso, constituído por: Emendas Constitucionais, Leis, Decretos, Portarias e Resoluções, dentre outros (OLIVEIRA, 2017, p. 27).

Ademais, a ampliação dos direitos civis que representou um passo importante para a sociedade brasileira, outra prioridade foi alcançada no ano de 1990: a erradicação do analfabetismo e a abertura de diálogo entre comunidade civil/acadêmica, o Ministério da Educação, os Estados, os Municípios e o Poder Legislativo. Para que esse projeto fosse desenvolvido houve investimento em formações, fóruns e reuniões, e que, de certo modo contemplaria uma ação de participação na proposta do anteprojeto da nova LDB.

Pela primeira vez na história constitucional do País¹⁶, a educação é estendida às crianças, desde o nascimento, e aos jovens que, na idade própria, não tenham tido acesso ao ensino fundamental. O anteprojeto avança, além disso, alcançando os indivíduos que já tenham ingressado na chamada terceira idade, para os quais se abrem as portas das instituições de ensino médio e superior e canalizam-se programas de educação continuada na escola ou à distância. No outro extremo, é proposta a criação do Salário-Creche, como fonte adicional de financiamento à educação pré-escolar (BRASIL, 1990, p. 22).

Se por um lado, durante o mandato do Presidente José Sarney (1985-1990) teve um cenário de inflação altíssima, aumento das dívidas internas e externas, pactos sociais, reajustes abusivos, aumentos de impostos, reforma agrária, mudança nos planos políticos e econômicos houve também muitas mudanças que podemos considerar que representou um avanço para a

¹⁶ PAF – Plano de Aplicação Financeira.

vida dos brasileiros, para além dos já mencionados, tivemos os direitos trabalhistas e políticos, e algumas mudanças na educação que contribuíram de forma substancial para o caminhar do ensino público no país.

Mediante o exposto, observa-se que durante esse período, o governo teve que lidar com os resquícios das desigualdades sociais e econômicas deixada pelo regime militar e a expectativa de mudanças que era esperada pelo novo modo de administrar. Essa reorganização da economia e a integração de todos os segmentos e classes da sociedade faziam parte do discurso do governo, entretanto, com o passar o tempo, apesar de muitas tentativas, muitas ações não deram certas e levou o país novamente ao regresso.

A falta de unidade entre as diversas frações burguesas se revelava na absoluta inviabilidade das candidaturas dos grandes partidos conservadores e na pluralização das opções políticas do bloco no poder. Paralelamente, o governo Sarney perdia totalmente a capacidade de dirigir o processo político, assumindo uma posição de mera contenção da crise, porém, em condições cada vez mais pioradas. O desgaste do governo e dos grandes partidos e a movimentação política das classes subalternas, com o número de greves chegando ao recorde absoluto de todos os tempos, abriram caminho para a emergência das candidaturas de esquerda, que vislumbravam uma perspectiva antiautocrática. Abriam caminho também para a emergência da candidatura de Collor, de perfil carismático e messiânico, que se transformou no candidato do bloco no poder ao longo da campanha (MACIEL, 2008, p. 270).

A expectativa de um povo sofrido com 21 anos de ditadura militar, e logo após, um governo submisso que não conseguiu vencer os entraves de um regime que se dizia democrático fez ressurgir as propostas neoliberais tanto na forma de governar e quanto na educação, já que o propósito da mesma há anos vinha sendo o de formar jovens com a expectativa de alcançar melhores funções no mercado de trabalho ou simplesmente ter um emprego.

Esse período, chamado de Nova República¹⁷ contribuiu com várias mudanças na economia, na política, na cultura, na educação, enfim na forma de se viver em sociedade. À medida que avançava o pensamento de como o Brasil poderia ajustar a nova ordem econômica mundial, reafirmava a ideia que as reformas, concessões e empréstimos pareciam inevitáveis. E foi caminhando na direção dessa congruência economistas e neotecnicista, com

¹⁷ A “Nova República” nasce nesse clima de transição negociada, mobilização das diversas forças sociais e esperança de mudanças, prometendo a implantação de um Estado de Direito Democrático e o lançamento das bases de um novo ciclo de expansão econômica e correção dos desequilíbrios sociais (BRUM, 2003).

a falsa idealização que a educação resolveria todos os males da sociedade que chegamos à construção de um currículo único para a educação do Brasil (MIRANDA, 2016).

[...] não é difícil verificar que a vinculação entre escolarização e mercado de trabalho apregoada pelos neoliberais não se confirma efetivamente em termos de oportunidades de trabalho, em que a tendência é que o trabalho remunerado seja cada vez mais repetitivo e mal pago, nos setores de comércio e serviços. Assim, “estratégias de ‘economizar’ e ‘despolitizar’” podem ter como uma de suas consequências o aprofundamento das desigualdades. Os neoliberais encontram nos neoconservadores aliados imprescindíveis, a despeito de suas diferenças. Na educação, isso se manifesta nas propostas que defendem “currículos obrigatórios no nível nacional e estadual, provas no nível nacional e estadual, um ‘retorno’ a um padrão de qualidade melhor, uma revivificação da ‘tradição ocidental’, patriotismo e variantes conservadoras da educação do caráter” (APPLE, 2003, p. 57 *apud* MIRANDA, 2016, p. 571-572).

Vê-se que as estratégias neoliberais se fizeram presente em todos os aspectos sociais e a escola não conseguiu ficar à parte dessa realidade. No último ano do mandato de Sarney com a crise política e financeira instaurada, começa a verificar essa nova forma de administrar pautada no reducionismo das despesas públicas, seja na distribuição de cargos e ministérios ou na radical mudança social: cortes de programas e projetos que afetaram de sobremaneira a qualidade de vida dos cidadãos e a postura desses em sociedade.

Com a eleição direta de Fernando Collor de Mello, em 1990, deu início a mais um período de turbulência na economia e na política do nosso país. O então Presidente representava a esperança de dias melhores para uma comunidade cansada de sofrer com os elevados preços dos produtos, níveis altíssimos de inflação, recessão e um caos total. Para tanto, mais reformas se fazia necessário e foi neste momento em que o Estados Unidos apresentou a proposta neoliberal como uma pré-condição para concessões financeiras.

Segundo Oliveira (2017) para que o país pudesse avançar na Reforma do Estado era necessário o atendimento das dez ações, definida pelo Consenso de Washington.

O evento que gerou tal consenso foi organizado pelo *Institute for International Economics* e contou com a participação de autoridades como Ronald Reagan, Margareth Thatcher, vários economistas latinos americanos, funcionários e instituições como FMI, BIRD, BID. Foram definidos dez eixos norteadores para as ações governamentais: 1) Disciplina Fiscal, através do qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação; 2) Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura; 3. Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; 4) Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições

financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; 5) Taxa de câmbio competitiva; 6) Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia; 7) Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; 8) Privatização, com a venda de empresas estatais; 9) Desregulamentação com redução da legislação de controle econômico e das relações trabalhistas; 10) Propriedade Intelectual (NEGRÃO, 1998, p. 41-43 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 28).

Toda essa movimentação em torno das reformas no Brasil favoreceu para que Collor implantasse de vez as ideias neoliberais no Brasil. A participação do Brasil na Conferência de *Jomtein* acontecida em 1990, trouxe para o país a possibilidade da universalização da educação em todos os níveis e para todos, no entanto a custos muito altos, pois os financiamentos e as intervenções pedagógicas e organizacionais na educação e na sociedade consolidavam não apenas uma nova forma de governar pautada na descentralização, mas também a responsabilização dos sujeitos para como com seu sucesso ou fracasso (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

O Brasil, como um signatário entre aqueles com a maior taxa de analfabetismo do mundo, foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO (SHIROMA *et al.*, 2002, p. 57-58 *apud* GIROTTTO; CIAVATTA, 2003, p. 98).

Sob a justificativa de que a expansão das escolas se deu de forma descontrolada e desorganizada nas últimas décadas e havia uma necessidade eminente de ajustá-las à nova realidade e, para tanto era necessário corrigir todos os erros do passado, incluído: melhor gestão dos recursos, melhor formação para os professores, reestruturação dos currículos, enfim, tudo que fosse necessário para que houvesse resultados positivo.

O objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda *reforma* administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a *qualidade* dos serviços educacionais. Deste diagnóstico inicial decorre um argumento central na retórica construída pelas tecnocracias neoliberais: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor

distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular etc (GENTILLI, 1996, p. 4).

Nessa lógica, a estrutura do Estado teria que fazer reformas seguindo os moldes adotados pelos financiadores, a quem interessava os resultados. Moldes estes, que estabelecem instrumentos para controlar e garantir produtividade, eficiência e eficácia, já que para os neoliberais, a crise nos resultados das estruturas estatais (saúde, educação, previdência, etc.) estaria na forma de compreender democracia, cidadania e, sobretudo o papel do cidadão diante da sociedade atual.

[...] Para eles, o conceito de cidadania em que se baseia a concepção universal e universalizante dos direitos humanos (políticos, sociais, econômicos, culturais etc.) tem gerado um conjunto de falsas promessas que orientaram ações coletivas e individuais caracterizadas pela improdutividade e pela falta de reconhecimento social no valor individual da competição. Com efeito, [...] a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades-mercadorias diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado o *entrepreneur*, o *consumidor* (GENTILLI, 1996, p. 5).

Ressalta-se que esses moldes adotados promovem competições e injustiça e transfere a responsabilidade da estrutura para o próprio sujeito como se todos tivessem as mesmas oportunidades e condições.

Ademais, as mudanças iniciadas na estrutura do governo em relação ao processo de descentralização oriundos do modelo neoliberal, no cenário da política, o atual presidente Collor prossegue deixando um rastro desolador no Congresso e para toda a sociedade, pois depois de apenas dois anos de mandato, ele renuncia para tentar esquivar-se de um

*impeachment*¹⁸ histórico, aclamado pelo povo brasileiro que já não aguentava mais de tanta corrupção, desvios de dinheiro, trapaças e negociatas políticas.

A administração Collor resultou numa sucessão de catástrofes em nome da proposição de uma agenda neoliberal: planos econômicos despropositados, destruição dos direitos sociais, péssimo relacionamento com o Congresso Nacional e recrudescimento da corrupção. A consequência foi um impeachment inédito e a ascensão de Itamar ao poder (CARVALHO, 2014 *apud* PADILHA, 2016, p. 4).

Vale ressaltar que Fernando Collor de Mello foi o primeiro presidente a ser eleito pelo voto direto e teve um quantitativo de mais de 35 milhões de votos. Sob as promessas de combater a corrupção, o povo viu nele a oportunidade de ter uma vida melhor e mais justa, no entanto, dois anos depois apareceram várias denúncias que resultou no seu afastamento e um processo de *impeachment*. Vejamos as principais denúncias e toda a tramitação do processo:

[...]maio de 1992 - O irmão de Fernando Collor, Pedro Collor, acusa PC Farias de ser o "testa-de-ferro" do Presidente.

1º de junho de 1992 - O Congresso Nacional instala uma Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) para apurar os negócios de PC Farias no Governo Collor, tendo como Presidente, Deputado Benito Gama, e Relator, Senador Amir Lando. [Tramitação da CPMI](#). [Arquivo em PDF](#).

4 de junho de 1992 – Pedro Collor, irmão do Presidente Collor, depõe na CPMI e acusa PC Farias de montar uma rede de tráfico de influência no Governo, com a conivência do Presidente.

Julho de 1992 - O motorista do Presidente Collor, Eriberto França, vai ao Congresso Nacional para depor na CPMI e confirma os depósitos de PC Farias para a Secretária do Presidente, Ana Acioli.

21 de agosto de 1992 - A CPMI confirma que a reforma na Casa da Dinda foi paga pela Brasil Jet. Cerca de 40 mil estudantes cariocas, convocados pela UNE, pediram o *impeachment* de Collor.

26 de agosto de 1992 - Depois de 85 dias de trabalho da CPMI, o Senador Amir Lando conclui seu relatório, que incrimina o Presidente Collor. O texto

¹⁸O *impeachment* é um termo do inglês que, na tradução literal, significa impugnação de mandato, denomina o processo de cassação de mandato do chefe do Poder Executivo. No Brasil, o *impeachment* surgiu com a República, que o instituiu em sua primeira Constituição, de 1891, seguindo os preceitos constitucionais norte-americanos. A Constituição brasileira de 1988 especifica os casos em que o Presidente da República pode ser processado no artigo 85 e define quem irá processá-lo de acordo com o crime que tenha cometido no artigo 86, combinado com pela Lei nº 1.079, de 10 de abril de 1950, que define os crimes de responsabilidades e regula o respectivo processo de julgamento.

Cf. <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/destaque-de-materias/20-anos-do-impeachment>. Acesso em: 12 jul. 2022.

é aprovado na Comissão por 16 a favor e 5 contra. Relatório Final da CPMI, publicado no DCD 16/09/1992.

01º de setembro de 1992 - Em meio a uma onda de manifestações por todo o país, os Presidentes da ABI, Barbosa Lima Sobrinho, e da OAB, Marcelo Lavenère, apresentam à Câmara dos Deputados o pedido de *impeachment* do Presidente Collor.

03 de setembro de 1992 - A Câmara institui Comissão Especial para dar parecer sobre a Denúncia contra o Presidente da República por crime de responsabilidade, tendo como Presidente, Deputado Gastone Righi, e Relator, Deputado Nelson Jobim. Tramitação da matéria.

29 de setembro de 1992 - A Câmara dos Deputados vota a favor da abertura do processo de *impeachment* de Collor por 441 votos a favor, 38 contra, 1 abstenção e 23 ausentes.

1º de outubro de 1992 - O processo de *impeachment* é instaurado no Senado Federal. Tramitação da matéria. Arquivo em PDF.

2 de outubro de 1992 – Presidente Fernando Collor é afastado da Presidência da República até o Senado Federal concluir o processo de *impeachment*. O Vice-Presidente Itamar Franco assume provisoriamente o Governo e começa a escolher sua equipe ministerial.

29 de dezembro de 1992 - Começa o julgamento do Presidente Fernando Collor no Senado Federal. O Presidente Collor renuncia por meio de uma carta lida pelo advogado Dr. José Moura Rocha para evitar o *impeachment*.

30 de dezembro de 1992 - Por 76 votos a favor e 2 contra, Fernando Collor é condenado à inabilitação, por oito anos, para o exercício de função pública, sem prejuízo das demais sanções judiciais cabíveis.

RESOLUÇÃO Nº 101, DE 1992 - Dispõe sobre sanções no Processo de *Impeachment* contra o Presidente da República, Fernando Affonso Collor de Mello, e dá outras providências¹⁹.

Salienta-se que, assim como no movimento – Diretas Já em 1984, mais uma vez a população foi as ruas com o rosto pintado com as cores da Bandeira para conclamar por justiça através do *impeachment* de Fernando Collor. Essa movimentação aconteceu em várias capitais brasileiras, como demonstrado na figura abaixo.

¹⁹Cf. <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/destaque-de-materias/20-anos-do-impeachment>. Acesso em: 12 jul. 2022.

FIGURA 2 – MOVIMENTO “OS CARAS- PINTADAS” – 1992



Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/>

Vejamos como foi a organização desse movimento:

16 de agosto – os jovens tomaram as ruas das capitais brasileiras, com roupas negras e os rostos pintados de preto, como sinal de luto contra a corrupção. O movimento das “caras pintadas” foi noticiado pela imprensa, como referência a uma **revolução militar homônima**. Esse dia ficou conhecido como o “**domingo negro**”. Mais de 30 mil pessoas foram às ruas, na cidade do **Rio de Janeiro** – RJ.

25 de agosto – o Movimento pela Ética na Política precisava de um empenho maior do povo nos protestos contra a corrupção, para conseguir pressionar o Congresso Nacional em favor do impeachment do presidente Collor. As manifestações tomaram grandes proporções, conforme se aproximava a votação do relatório final da CPI. Nesse dia, pela manhã, aproximadamente 400 mil jovens tomaram a região do **Vale do Anhangabaú**, em **São Paulo** – SP. Cerca de 100 mil estudantes tomaram **Recife** – PE e outros 80 mil tomaram **Salvador** – BA. Em todas as capitais brasileiras ocorreram protestos a favor do impeachment.

26 de agosto – Enquanto o relatório estava sendo votadas pelo Congresso, aproximadamente 60 mil pessoas protestaram contra Fernando Collor, em **Brasília**. Esse relatório foi aprovado com 16 votos a favor e 05 votos contra e o pedido de impeachment começou a ser elaborado pela **Câmara dos Deputados**.

18 de setembro - Com a aproximação da votação de abertura do processo de impeachment, milhares de jovens voltaram a ocupar as ruas do país. Na cidade de São Paulo, aproximadamente 750 mil pessoas ficaram nas ruas até as 21 horas e o movimento social começou a dominar toda a situação e dar um novo rumo ao país.

29 de setembro - A Câmara dos Deputados aprovou o processo de impeachment, com: 448 votos a favor, 38 contra, 23 ausentes e 01 abstenção. A essa altura, milhões de pessoas de todas as idades estavam protestando, nos quatro cantos do país, com os rostos pintados de verde e amarelo, a favor

do impeachment do presidente Fernando Collor. Foi o auge do movimento dos caras pintadas²⁰.

Essas manifestações foram de suma importância para pressionar tanto a câmara quanto o congresso a votarem a favor do afastamento do Presidente e a abertura do processo de impeachment. Em 29 de dezembro de 1992, Collor renuncia, mas o congresso continua com o andamento do processo. Como já mencionado em 30 de dezembro desse mesmo ano, Collor foi condenado à inabilidade por oito anos de função pública, porém ele acabou sendo absolvido pelo Supremo Tribunal Federal, em 1994 (SENADO FEDERAL²¹).

Tão logo esse desfecho, assumiu o então vice-presidente Itamar Franco, 29 de dezembro de 1992, e governou o país até 01/01/1995. Esse, por sua vez, fez uma nova tentativa de mudança no panorama da política econômica do Brasil através do chamado Plano Real, que foi desenvolvido por economistas de renome, entre eles, o Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso (FHC), que posteriormente veio a assumir a Presidência do Brasil de 1995 a 2003, dando continuidade à execução do Plano Real iniciado no mandato de Itamar Franco, como veremos adiante.

Diante de uma inflação em alta e o índice de desemprego elevado, Itamar Franco e sua equipe tiveram que criar alguns programas para ajudar no combate à fome e a miséria. Essas ações sociais em prol da cidadania contribuíram para amenizar o sofrimento da população e trazer um pouco mais de credibilidade ao governo.

seis programas prioritários [...] direcionados ao combate à fome: alimentação e nutrição infantil; merenda escolar; alimentação do trabalhador; distribuição emergencial de alimentos; reforma agrária; e geração de emprego e renda”, que resultaram em aumento significativo do dispêndio público para os mais pobres (PAIVA, 2009, p. 20).

Essa realidade econômica trazia muito inquietação ao Presidente Itamar que buscava a todo modo conter a elevação das taxas de juros e a inflação. Nesse cenário, houve a troca de alguns ministros e foi justamente nesse momento, em 1993, que o economista FHC deixa o Ministério das Relações Exteriores e assume o Ministério da Fazenda.

²⁰Cf. <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/caras-pintadas>. Acesso em: 12 jul. 2022.

²¹Cf. <https://www12.senado.leg.br/institucional/arquivo/historiaoral/fichas-tecnicas/ex-presidente-da-republica/fernando-collor/biografia>. Acesso em: 13 jul. 2022.

Fernando Henrique Cardoso assumiu o Ministério da Fazenda em 21 de maio de 1993 e, em seu discurso de posse, explicitou uma perspectiva liberal modulada por preocupações com a desigualdade socioeconômica e o combate à pobreza. Segundo ele, os problemas imediatos do Brasil estavam concentrados no Estado e não no mercado; a inflação era o inimigo fundamental a combater; ela inviabilizava o desenvolvimento e onerava principalmente os mais pobres; mas o combate à inflação não se faria dando sustos no mercado ou tratando a economia com passes de mágica. Reformado o Estado e eliminada a inflação, o país poderia voltar a se desenvolver de forma sustentada (SALLUM JR, 2021, p. 289).

Neste sentido, logo nos primeiros meses como ministro da Fazenda, FHC já iniciou com as renegociações objetivando equilibrar a situação econômica interna, quitar a dívida externa e restabelecer a ligação com o mercado internacional. Para tanto, imediatamente efetivaram várias ações.

Assim, em 14 de junho, menos de um mês depois de sua posse, o novo ministro lançou o Programa de Ação Imediata (PAI) prometendo: a) finalizar a renegociação da dívida externa para reintegrar o país no mercado financeiro internacional; b) acelerar o programa de privatizações de empresas estatais; c) pôr ordem nos bancos públicos estaduais e nas relações financeiras entre os estados (endividados e inadimplentes) e a União; e d) recuperar a receita federal dando vigência ao IPMF e combatendo a evasão fiscal, principalmente das grandes empresas, e cortar gastos do governo federal previstos no orçamento de 1993 (SALLUM JR, 2021, p. 290).

Nesta época, foi criado o Imposto Provisório sobre a Movimentação Financeira (IPMF), segundo a equipe para ajudar no equilíbrio dos gastos do governo. Outra medida de ajuste que trouxe muito desgaste político ao governo foi as negociações em relação a Lei salarial, mas que depois acabou sendo reformulada e aprovada.

Com isso, o governo Itamar Franco preparou o terreno para anunciar em 31 de julho o veto à indexação plena dos salários à inflação do mês anterior e para justificar a edição da Medida Provisória 340 que mantinha reajustes quadrimestrais para quem recebesse até seis salários mínimos, mas introduzia antecipações mensais sujeitas a um redutor de 10% em relação à inflação do mês anterior, sendo a diferença reposta ao final do quadrimestre. Depois de um grande esforço de negociação, a MP 340, elaborada pela equipe de Cardoso, foi aprovada no dia 18 de agosto, com 318 votos favoráveis e 144 contrários na Câmara, votação superior à conseguida para aprovar a lei complementar que viabilizou o IPMF. O resultado foi notável considerando a dificuldade de o governo oferecer apenas um pouco mais aos assalariados do que a proposta que havia sido rejeitada pelo Congresso. [...] A aprovação da nova lei salarial, mediante intensas negociações com congressistas e representantes de forças societárias, evitou a desestruturação do programa de “ajuste fiscal” do ministro Cardoso e preservou a estabilidade que o governo Itamar parecia ter alcançado, mantendo as

condições para que pudesse gestar um programa negociado de estabilização monetária. Para manter tais condições, contudo, o governo teve que redefinir sua base parlamentar – e na sequência a composição do ministério – porque a perspectiva das disputas eleitorais de 1994 passou a afetar cada vez mais a dinâmica política (*idem*, 2021, p. 293-294).

É válido ressaltar que em 1994, o país já convivia com as experiências de sete planos econômicos, como mencionou uma matéria publicada no site da *creditas.com*:

À época, os brasileiros haviam convivido com sete planos econômicos e quatro moedas diferentes, como o Cruzado Brasileiro (1986-1989), Cruzado Novo (1989-1990), Terceiro Cruzeiro (1990-1993) e Cruzeiro Real (1993-1994). Mas, nenhum deles foi capaz de pôr fim a volatilidade dos preços (e encarecimento) dos produtos básicos, recessão e desvalorização acentuada da moeda nacional. Em termos técnicos, a hiperinflação corresponde a inflação maior que 100% ao ano (MARQUES, 2021, s/p)²².

O Plano Real foi um importante marco na história econômica do Brasil, pois controlou a inflação e equiparou o valor da nossa moeda ao dólar. Isso trouxe mais qualidade de vida à população que viu seu dinheiro valorizado, garantiu reformas institucionais e maior credibilidade financeira ao país.

O Plano Real foi um processo de estabilização econômica iniciado em 1993 e o seu sucesso representou a quebra da espinha dorsal da inflação no Brasil. A entrada em circulação do real em 1º de julho de 1994 mudou o cenário de uma inflação que, no acumulado em doze meses, chegou a 4.922% em junho de 1994, às vésperas do lançamento da nova moeda. A inflação, que finalizou 1994 com 916%, atingiu 22% em 1995. Desde então, mesmo com as várias crises internacionais e internas que prejudicaram a estabilização econômica, o IPCA acumulado em 12 meses passou de 9% em poucas ocasiões (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2014)²³.

Logo após o início do Plano Real, em 1994, a prioridade do governo de Itamar Franco era combater a miséria que alcançou patamares exorbitantes com a inflação descontrolada do momento, e para isso, o governo apostou nos projetos sociais com ênfase na saúde, educação, habitação, alimentação e saneamento básico. Além dos projetos supracitados, a legislação

²² Cf. <https://www.creditas.com/exponencial/plano-real-muda-economia-do-brasil/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

²³ Cf. <https://www.bcb.gov.br/controleinflacao/planoreal>. Acesso em: 14 jul. 2022.

também foi um ponto de destaque do seu governo, que precisou legalizar e normatizar as mudanças feitas.

[...] o então governo também se dedicou a “aplicar e montar a legislação complementar à Constituição Federal, que é formada por um conjunto de Leis Orgânicas – da Previdência Social, da Assistência Social, da Função Social da Propriedade Fundiária” (CASTRO e DELGADO, 2004, p. 148); implementar a nova legislação da Previdência Rural, ampliando o número de beneficiários; e comprometer-se com as discussões acerca da elaboração de reformas da educação básica, atendendo tanto a pressões internas quanto externas (PADILHA, 2016, p. 7).

Observa-se que durante o pouco tempo de mandato de Itamar Franco ele conseguiu fazer consideráveis mudanças na educação, a exemplo: a expansão na construção de escolas, ampliação de vagas, distribuição de materiais didáticos, melhor qualidade da merenda escolar, um salto na formação dos professores, a extensão da carga horária para os alunos do ensino fundamental, maior incentivo às escolas agrotécnicas federais, ampliação de recursos e modernização dos Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC), elaboração de plano para a educação especial, ampliação dos recursos também para as universidades federais e, também melhoria da qualidade de ensino, de pesquisa e extensão.

Nota-se que nesse período, a educação em todos os níveis e modalidades despertou um olhar diferente por parte do governo. Segundo Padilha (2016), a reformulação de diversos programas e projetos; a inclusão social e também o foco na inclusão dos alunos especiais contribuíram para a participação mais ativa da sociedade, principalmente das pessoas oriundas das classes mais pobres.

O que de fato prejudicou o governo de Itamar Franco foi: um período curto de mandato, a falta de recursos suficientes e a interferência dos ideários neoliberais sob a pressão os organismos multilaterais. Sem a possibilidade de mais um mandato na presidência e o desejo de continuidade dos avanços, Itamar Franco deixa o poder apoiando FHC para sua sucessão.

Como mencionado anteriormente, FHC foi o criador do Plano Real no mandato de Itamar Franco e, acredita-se que isso muito contribuiu para que ele fosse eleito Presidente da República nas eleições de 1994, mantendo-se por dois mandatos, ou seja, de 01 de janeiro de 1995 a 01 de janeiro de 2003. Segundo Paiola (2014), tinha-se a expectativa que o mandato de FHC fosse ser um dos mais equilibrados de toda a história, no entanto com uma

desestabilidade econômica causada por algumas ações desajustadas e a crise em outros países que contribuiu para o afastamento dos investidores internacionais, houve a necessidade de solicitar um empréstimo de US\$ 40 bilhões ao FMI, o que gerou o aumento da dívida externa do Brasil.

Esses desajustes tiveram como consequências as privatizações e as desestatizações do governo para ajustar as despesas públicas. Muitas foram as críticas sobre os valores que foram vendidas algumas empresas na época, a exemplo: a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD).

A despeito das críticas, o programa foi implementado com eficácia: o setor de energia elétrica, na área de distribuição e geração regional, foi completamente privatizado; o setor de telecomunicações, incluindo a Telebrás e as empresas telefônicas estaduais, passou às mãos da iniciativa privada na segunda metade de 1998; teve fim o monopólio da Petrobras sobre a exploração e o refinamento do petróleo e sobre a exploração de gás natural; e o controle acionário da CVRD passou, em maio de 1997, a um consórcio formado por bancos nacionais e estrangeiros e fundos de pensão (BRASIL, 2022)²⁴.

Dentre as mudanças educacionais importantes desse período podemos destacar a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que passou por um longo período de discussões e finalmente foi aprovada em 1996, a LDB 9.394/96²⁵. Este documento organizou e legitimou a descentralização das normas, da execução e do financeiro da educação, à medida que separou as competências por instâncias: federais, estaduais e municipais. Nesse momento, a responsabilidade do ensino fundamental passou a ser totalmente a cargo dos Estados e Municípios, o que contribuiu demasiadamente para a universalização dessa etapa da educação. A Educação Infantil ficou sob a responsabilidade dos Municípios e o ensino médio ao Estado.

A União ficou com incumbência de coordenar o conjunto de sistemas, além de prover o desenvolvimento do ensino superior nas instituições públicas e controlar o das instituições privadas. Durham (2010) relata que a LDB propiciou o desenvolvimento do ensino superior e trouxe mudanças consideráveis à educação de forma geral. Coube à União:

²⁴Cf. BRASIL. Presidência da República. Biblioteca. **Conteúdo presidencial digital**: ex-presidentes: Fernando Henrique Cardoso-Biografia. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

²⁵Cf. LDB 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.

[...] a função redistributiva e supletiva com o objetivo de diminuir as desigualdades regionais e suprir deficiências dos sistemas de ensino. As mudanças promovidas pela LDB no ensino superior foram profundas. Em primeiro lugar, a Lei regulamentou e ampliou a autonomia das universidades, inclusive no que diz respeito à possibilidade de reorganização de sua estrutura interna, até então obrigatoriamente organizada em departamentos e institutos. Além disso, liberou os cursos da obrigatoriedade do currículo mínimo, que definia as disciplinas a serem ministradas obrigatoriamente em cada curso, sistema que foi substituído por diretrizes curriculares mais gerais, as quais contemplam prioritariamente os objetivos do curso e o perfil profissional dos formandos. A LDB tentou também diversificar a oferta de cursos superiores, até então totalmente amarrada às licenciaturas e aos bacharelados, criando os cursos sequenciais (DURHAM, 2010, p. 5).

A nova LDB organizou o ensino conforme os objetivos que o governo necessita à época. Foram criados também indicadores avaliativos para examinar os rendimentos escolares, a princípio o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), composto por três indicativos e posteriormente o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, em 1998, para o ingresso aos cursos superiores. Tivemos também o chamado Provão, em 1996, para avaliar a conclusão dos cursos superiores. Esses seriam os recursos mais “eficazes” para controlar os resultados, segundo as estratégias da nova política.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que podem interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O Saeb era composto por três avaliações que, a partir de 2018, foram incorporadas ao Sistema Nacional de Avaliação, sendo elas: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil; e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (BRASIL, 2018, p. 118).

Esse sistema de avaliações de larga escala configura-se na consolidação da educação neoliberal no Brasil, cujo foco está no controle da qualidade, com grau elevado de produtividade à custos reduzidos. Essa é a visão neoliberal para a educação, uma formação voltada para a empregabilidade, pautada no desenvolvimento de competências previamente estruturadas, como apresentada na BNCC.

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais, e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas

diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe. (FRIGOTTO, 2000, p. 25 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 28).

Apesar do governo de FHC ter criado bons projetos sociais²⁶, com o passar dos anos para manter o controle da inflação e da economia, alguns desses projetos tiveram que ser reestruturados e outros sucumbidos, levando a classe menos favorecida mais uma vez a situação de vulnerabilidade social²⁷.

FHC finaliza seu mandato depois de oito anos no poder, especificamente em 01 de janeiro de 2003. Apesar do controle da inflação, a distribuição de renda permaneceu desigual, os ricos cada vez mais ricos e os pobres em busca da sobrevivência.

Ao final do seu segundo mandato (2002), somando oito (8) anos no poder, FHC conseguiu controlar a inflação brasileira, entretanto, durante o seu governo a distribuição de renda no Brasil continuou desigual, a renda dos 20% da população rica continuou cerca de 30 vezes maior que a dos 20% da população mais pobre. O Brasil ficou em excessiva dependência do Fundo Monetário Internacional (FMI). O governo FHC foi responsável pela efetiva inserção do Brasil na política Neoliberal (BRASIL ESCOLA, 2022).

Com o término do mandato de FHC assume o governo Luiz Inácio Lula da Silva que permaneceu também por dois mandatos, ou seja, de 2003 a 2010. Alguns projetos criados pelo governo anterior foram renomeados e continuados, resultando assim na elevação nos percentuais do PIB (Produto Interno Bruto) e no aumento da oferta de emprego, o que

²⁶ Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), de 1993, como política pública fundada nos direitos sociais básicos, associada a ações permanentes, dirigidas aos setores vulneráveis segundo suas necessidades. Sua implantação iniciou-se no primeiro mandato do governo FHC. Decisiva e de grande valor simbólico foi, logo nos primeiros dias do governo, a extinção da LBA, a agência de clientelismo e assistencialismo, por excelência. Em seguida, por força da Lei Orgânica da Assistência Social, teve início o novo programa de transferência monetária a idosos carentes e pessoas portadoras de deficiências físicas, que, em 2002, cobria cerca de 1,5 milhões de pessoas. Foram também implantadas, em todo o país, as instituições e os órgãos do novo sistema: Conselho Nacional da Assistência Social (Conanda), Fundo Nacional da Assistência Social, os conselhos e os fundos estaduais e municipais. Ao final do primeiro período do governo FHC, o país já contava com um sistema nacional de assistência social de forte institucionalidade, apoiado em fundos, órgãos e conselhos estaduais e municipais e periodicamente mobilizado por conferências nacionais, foro privilegiado da formação da política³¹. Paralelamente a essa política, implantou-se outra frente de ação, voltada ao combate à pobreza, primeiro com o Programa Comunidade Solidária; em seguida, no segundo mandato, com o Programa Comunidade Ativa, o Projeto Alvorada e a Rede de Proteção Social. (DRAIBE, 2003, p. 7).

²⁷ O conceito de **vulnerabilidade** observado nas produções teóricas sobre as políticas públicas de saúde e assistência social evidenciam a conformação de um conceito em processo, mas, sobretudo, indicam a multiplicidade de fatores que determinam o fenômeno. O olhar para a integralidade dos sujeitos em situação de vulnerabilidade nada mais faz do que se alinhar à constatação de que estes sujeitos possuem demandas e necessidades de diversas ordens, possuem capacidades e se encontram em um estado de suscetibilidade a um risco devido à vivência em contextos de desigualdade e injustiça social. Assim, justiça e equidade na distribuição de riquezas, poder decisório e na estrutura de oportunidades são o horizonte para se romper com a ordem capitalista e buscar uma nova ordem societária, livre de discriminações e subalternizações (CARMO; GUIZARDI, 2018, p. 9).

contribuiu de sobremaneira para uma redução da pobreza e uma melhor distribuição de renda, além da criação de alguns projetos sociais. Houve um aumento considerável nas produções e nas exportações, que conseqüentemente abriu as portas para que os investidores internacionais optassem em investir no país (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007).

Na educação podemos destacar: a criação do Programa Brasil Alfabetizado (Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003), cujo objetivo era promover a alfabetização dos jovens acima de 15 anos e adultos excluídos da escola sem aprender a ler e a escrever; a extensão do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) também para as escolas com fins filantrópicos; a criação do Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES) sob a Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que visava avaliar as instituições de cursos superiores, os cursos oferecidos e o desempenho dos estudantes; a instituição do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que concede bolsas de estudos (parciais e integrais) a jovens de baixa renda; a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006), cuja finalidade era ampliar a formação de professores da educação básica; a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (PROEJA) (Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006), onde o aluno estuda e aprende uma profissão ao mesmo tempo; a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos de duração, a partir dos 6 anos de idade, com matrícula obrigatória, sob a (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006); a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), para ampliar o acesso e a permanência na educação superior (Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007).

Além desses, tivemos também a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a regulamentação da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, onde, da creche ao ensino médio, passaram a receber os recursos federais durante os 14 anos de duração (Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007); a instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicativo dos resultados do fluxo escolar e do desempenho nas avaliações. Esse indicativo além de verificar a qualidade do ensino oferecido nas escolas, possibilita o estabelecimento de novas metas; a criação do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008); a criação do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) que visa apoiar e fortalecer os sistemas de ensino de todos os estados brasileiros

no desenvolvimento de propostas curriculares do ensino médio regular, não profissional (Decreto nº 971, de 9 de outubro de 2009); a criação do SISU – Sistema de Seleção Unificada – que visa oferecer vagas nos cursos de graduação a candidatos que fizeram o exame do ENEM na edição do ano anterior - Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010.

Para o ministro Fernando Haddad, pela primeira vez, o desenvolvimento econômico do país está atrelado a investimentos em educação. “A diferença é que agora combinamos investimentos em infraestrutura com investimentos na formação das pessoas”, enfatizou. Haddad ressaltou que a expansão das escolas federais e os demais investimentos do ministério foram possíveis porque o orçamento da pasta mais que dobrou em seis anos. “Passou de R\$ 23 bilhões em 2004 para R\$ 53 bilhões no orçamento de 2010” (PORTAL MEC, 2021).

Com a popularidade em alta devido aos inúmeros projetos, o controle da economia, uma expressiva ascensão social e, também algumas denúncias de corrupção, Lula chega ao final do segundo mandato, em 01/01/2011. Sua então, Ministra da Casa Civil, Dilma Rousseff foi lançada pelo partido de Lula como sucessora para dar continuidade aos projetos de desenvolvimento do país.

Dilma Vana Rousseff foi a primeira mulher eleita Presidente do Brasil. Com formação em Economia, sua carreira profissional inicia em 1975 como estagiária no governo gaúcho, chegando posteriormente ao cargo de Ministra de Minas e Energia, em 2003, no governo de Lula. Foi presidente do Conselho de Administração da Petrobrás e fundadora do programa Luz para todos. Em 2005, ainda no governo de Lula, Dilma foi para a Casa Civil esteve à frente de muitos projetos que vieram a impulsioná-la como candidata à Presidência, dentre eles: Programa de Aceleração do Crescimento (PAC); Minha Casa, Minha Vida; participou da Comissão Interministerial de exploração de petróleo (PRÉ-SAL) e integrou a Comissão Orçamentária dos recursos para as obras (BRASIL, 2022)²⁸.

Para os críticos, tanto Lula quanto Dilma tiveram o privilégio de terem assumido o país com uma inflação mais controlada, o que contribuiu para que eles buscassem organizar tudo aquilo que governos anteriores não tiveram tempo e condições para fazer. Apesar dos presidentes supracitados terem criticado as medidas neoliberais adotadas no governo de FHC, suas políticas não foram tão diferentes, pois as mudanças nos diversos setores e,

²⁸ Cf. <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/biografia>. Acesso em 18 jul. 2022.

principalmente na educação também estimularam a competitividade, a mercantilização e descentralização (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007; VARGAS, 2020; DAVIES, 2016).

Depois de eleita como Presidente em janeiro de 2011, Dilma deu continuidade a muitas mudanças educacionais produzidas no governo de Lula e fez algumas outras, destacando: a criação da Lei nº 12.711 - Lei das Cotas em 29 de agosto de 2012, reservando 50% das vagas nas instituições federais de educação superior para estudantes de escolas públicas e baixa renda, além dos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência; Aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), com metas e estratégias para a educação com vigência de 2014 a 2024; e o Lançamento da Base Nacional Comum – BNC como diretriz educacional para o país, no entanto essa só foi homologada em 2017, já com a nova nomenclatura de BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

Ressalta-se que a aprovação da grande maioria dos projetos educacionais teve como pano de fundo a luta dos movimentos sociais, seja liderado por estudantes, professores, civis e/ou organizações formadas por empresas e entidades não governamentais que buscavam reivindicar o direito de intervir e colaborar para que a educação pública fosse para todos e com qualidade. Um exemplo que merece destaque à época, foi o movimento em prol da elaboração do PNE. A Constituição Federal de 1988 exigiu em seu art. 214 a formulação de um plano nacional para definir as metas e estratégias a serem contempladas no prazo de dez anos, ou seja, uma política de Estado²⁹ para a educação. No entanto, no plano de 2001 a 2010 foi observado que os avanços foram poucos, devido os vetos do próprio governo de FHC e, que foram mantidos no mandato de Lula; a menor participação dos movimentos sociais durante a execução do plano; a ausência de indicadores de qualidade para o acompanhamento e, o interesse do governo na vinculação do PNE com outros programas, entre outros motivos (SOUZA, 2012).

Segundo o site da Campanha Nacional pelo Direito à Educação³⁰, senão fosse à luta de vários movimentos, entre eles: o Movimento PNE para Valer³¹ e toda a sociedade civil, em

²⁹ **Política de Estado-** Na terminologia política se utiliza o conceito política de estado para referir-se aos princípios fundamentais que devem servir de guia para o governo de uma nação. Neste sentido, as políticas de estado não deveriam associar-se a um governo específico ou uma ideologia determinada. Pelo contrário, com esta denominação se remete a todos aqueles assuntos considerados chaves para defender os interesses gerais de uma nação. Independentemente da tendência política existente num contexto particular, toda política de estado deve ser orientada por um projeto em longo prazo sobre temas como educação, infraestruturas básicas, saúde, emprego, a despesa pública ou segurança pública. Cf. <https://conceitos.com/politica-estado/> Acesso em: 19 jul. /2022.

³⁰ Cf. <https://campanha.org.br/aceso>. Acesso em: 19 jul. 2022.

2011, tinha sido aprovado um plano que não respeitava as deliberações da CONAE de abril/2010.

A Conferência Nacional de Educação - CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Está sendo organizada para tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós Graduação, e realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país. Estudantes, Pais, Profissionais da Educação, Gestores, Agentes Públicos e sociedade civil organizada de modo geral, terão em suas mãos, a partir de janeiro de 2009, a oportunidade de conferir os rumos da educação brasileira (BRASIL, 2010).

Como o texto apresentado pelo governo, em 15 de dezembro de 2010, não contemplava essas deliberações do CONAE houve muitas movimentações sociais em desfavor da aprovação do projeto. Somente depois de mais de 2 anos de debates e ajustes, o PNE 2014/2024 foi aprovado, conforme a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (SOUZA, 2012).

Com a crise política e econômica instaurada no segundo mandato de Dilma³² advinda da contrariedade de seus apoiadores e aliados, dos gastos descontrolados e cortes de projetos principalmente na área social, vários pedidos de *impeachment* foram protocolados, alguns tramitados e julgados, dando o desfecho de mais um presidente do Brasil afastado. No caso da presidente Dilma, pelo crime de responsabilidade fiscal.

Em 31 de agosto de 2016, o Senado Federal deliberou como procedente a denúncia, conforme a Resolução nº 35 e afastou definitivamente a Presidenta do cargo. Seu vice Michel Temer, que já tinha assumido interinamente o cargo desde maio de 2016, foi empossado como Presidente da República (SENADO FEDERAL, 2016, s/p).

Michel Miguel Elias Temer Lulia, professor e advogado, foi vice-presidente de Dilma durante seu primeiro mandato e no segundo, enquanto durou. Com o afastamento de Dilma, ele assumiu a Presidência interinamente e foi empossado definitivamente em 31 de agosto de 2016 como Presidente da República permanecendo até 31 de dezembro de 2018.

³¹ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=6IL9Ctz6qBo>. Acesso em: 19 jul. 2022.

³² O processo de impeachment de Dilma Rousseff teve início em 2 de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha deu prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal. Com uma duração de 273 dias, o caso se encerrou em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 25 jul. 2022.

As mudanças do governo de Temer foram poucas, mas de consideráveis consequências, dentre elas destacamos: PEC 241 que depois de tramitada na Câmara e Senado se transformou na Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016, que instituiu novo Teto nos Gastos Públicos. Esses ajustes fiscais trouxeram inúmeras consequências, entre elas: as vedações na alteração na estrutura salarial dos servidores públicos (progressões, bonificações e aumentos) e na criação de cargos e funções; a suspensão dos concursos públicos e os cortes sejam na expansão de programas sociais existentes ou na criação de novos, entre outras. Ressalta-se que as referidas alterações foram para todos os segmentos: saúde, educação, segurança pública, infraestrutura, etc. (BRASIL, 2016)³³.

Outra mudança, refere-se à medida provisória – MP nº 746/2016³⁴ que trata da Reforma do Ensino Médio (REM) e que posteriormente foi aprovada na forma da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa, sob a justificativa que a baixa qualidade do ensino ofertado na etapa ocasionava evasão e reprovação, trouxe uma reestruturação na organização curricular e conseqüentemente um aumento na carga horária, podendo a chegar a 3.000 horas ao final dos três anos, ou seja, da 1ª a 3ª Série/ EM. Segundo Ferretti (2018), essa organização ficou assim:

[...] incluem a parte comum a todos os alunos, bem como os itinerários formativos tendo em vista sua “relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. A Lei não é explícita quanto ao número de itinerários formativos que cada ente federativo pode incluir. Informações que circulam na mídia dão conta de que cada ente não será obrigado a oferecer os cinco itinerários, mas deverá incluir pelo menos um. Em outros termos, as redes públicas estaduais deverão fazer escolhas entre os itinerários a oferecer, algo que foi, de alguma forma, sancionado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), uma das entidades ativas na formulação da MP 746, assim como em sua transformação na Lei 13.415. Quanto à questão sobre a escolha entre os itinerários pelos jovens, a única menção oficial é a constante do §12 do artigo 36, segundo o qual “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput”. Esse artigo faz supor que a escolha de um ou mais itinerários é definida pelo aluno, mas deve-se considerar o pressuposto anterior, ou seja, o de que a definição dos arranjos curriculares a serem definidos por um dado ente federativo é prerrogativa desse, não do aluno, como apregoado pela propaganda oficial. Os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente federativo (2018, p. 29).

³³ Cf. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 25 jul. 2022.

³⁴ Cf. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Acesso em: 25 jul. 2022.

Acentua-se que as discussões acerca dessa reestruturação despertaram muitas mobilizações da sociedade civil, assim como durante a elaboração e aprovação do PNE, que envolveu estudantes, professores, instituições educacionais e pesquisadores da área que não concordaram com as mudanças apresentadas.

A Lei 13.415, decorrente de uma medida provisória (MP 746/2016), foi objeto de crítica já a partir dessa origem autoritária, a qual provocou inúmeras ocupações de escolas públicas do país por parte dos alunos nelas matriculados, dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo da política educacional proposta (FERRETTI, 2018, p. 25-26).

Um dos movimentos que trouxe grande mobilização e contribuição nas discussões foi o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, criado desde 2014.

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, além da mobilização direta com os parlamentares, também buscou respaldo junto ao executivo. Esse diálogo com o MEC, certamente tinha como objetivo implícito fortalecer o capital do campo educacional, junto ao campo político e assim emplacar as alterações pretendidas no PL nº 6.840/2013. O MEC, nesse contexto, teria um papel mais de mediador do que de negociador, com a intenção de efetivamente mobilizar esforços por uma proposta que em síntese conseguisse promover uma conciliação entre os interesses em pauta. (OLIVEIRA, 201, p. 273).

Essas mobilizações foram de uma importância ímpar, pois a execução do Novo Ensino Médio impactaria diretamente na dinâmica escolar. Essas mobilizações impediram que o projeto inicial fosse aprovado.

Após a audiência pública houve a reunião entre o Movimento Nacional e o Deputado Reginaldo Lopes que ouviu os argumentos das entidades e já neste momento manifestou concordância em retirar vários dos pontos que expressavam as maiores preocupações, dentre eles a opção formativa no terceiro ano, a obrigatoriedade do tempo integral, a proposta dos temas transversais, a proibição de acesso dos menores de 17 anos ao Ensino Médio noturno e outras propostas envolvendo o Ensino Médio noturno. (...) Como principal encaminhamento da reunião, o Deputado Reginaldo Lopes assumiu o compromisso de fazer um substitutivo ao PL nº 6.840/2013 considerando nossas manifestações. (...) A ação do Movimento Nacional mostrou-se crucial na presente situação, bem como na definição dos rumos do Ensino Médio brasileiro (SILVA, 2016, p.15 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 273).

Nesse sentido, a autora destaca que essas e outras ações operaram para o mesmo fim, conciliar os interesses do mercado, do Estado e da sociedade civil. O subterfúgio de que o Estado está se mobilizando para oferecer um ensino de qualidade encobre a intervenção de organizações e empresas que disseminam o empreendedorismo como forma de obter qualificação para um mercado de trabalho cada dia mais exigente.

As propostas para o ensino médio, propagadas sob o slogan “o novo ensino médio agora é para a vida”, [...] convergem para um projeto claro de formação educacional, que se articula em diferentes ações e esferas do aparelho estatal, mas resguardam uma sintonia: a criação de um estado mínimo e de um sistema educacional voltado às demandas do mundo do trabalho. Assim, o ensino médio é ponto crucial no campo educacional, pois é neste tempo/espaço da educação escolar que a perspectiva de formação para o trabalho se evidencia (OLIVEIRA, 2017, p. 199).

Ademais as mudanças apresentadas, tivemos ainda no mandato de Temer: a implementação de escolas em tempo integral para o EM contemplada também na Lei nº 13.415; a Homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Portaria 1.570 de 20 de dezembro de 2017 para o Ensino Fundamental, objeto de estudo de nossa análise; o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, entre outras. Ressalta-se que a BNCC para o EM foi homologação apenas em dezembro de 2018 devido às alterações já mencionadas.

Tendo em vista todas as mudanças supracitadas que ocorreram no Brasil desde a época da formação dos primeiros grupos escolares até hoje, podemos dizer que a evolução da Educação brasileira teve princípio, meio e continua, ainda que de forma lenta, evoluindo. Nota-se, que cada período determinado possuía suas características próprias, seus erros e acertos. Não obstante, a equidade e qualidade da educação parecem ainda não terem sido alcançadas.

Os exames avaliativos, nos quais a Educação é submetida anualmente em todos os níveis demonstram que a prioridade tem sido os dados estatísticos, e não a aprendizagem significativa e eficiente, que venha a contribuir com o despertar para a autonomia e o ato de conhecer com profundidade, ou seja, a formação humana (pessoal/ profissional/ acadêmica).

Nota-se através dos dados divulgados no site do próprio Ministério da Educação³⁵ que os estudantes não estão aprendendo nem mesmo o mínimo que as escolas têm proposto a ensiná-los. Embora, alguns dos projetos de hoje já estejam sendo pensado por educadores, diferentemente de anos atrás, poucas são as propostas aprovadas que verdadeiramente contribuem para o desenvolvimento do ensino. Talvez, isso ocorra pelo fato que durante todo esse processo, a ênfase dispensada à formação do professor e às políticas de valorização da carreira seja as mínimas possíveis, o que também interfere no tipo de formação oferecida, entretanto, isso ficará para uma próxima pesquisa, pois nosso foco neste momento será analisar quais têm sido os resultados do desenvolvimento da BNCC no campo teórico da formação humana nas escolas.

Com a homologação da última versão da BNCC para o Ensino Fundamental em 2017, o ano posterior foi marcado por muito trabalho. Seminários e reuniões foram a realidade vivida pela maioria dos Estados e Municípios brasileiros, visto que tinham como meta, formular os currículos locais considerando suas especificidades e uma previsão de implantação para o novo currículo, a partir de 2020. Segundo dados do site do Movimento Pela Base, atualmente temos 100% dos currículos dos Estados alinhados à Base, especificamente em Goiás, dos 246 municípios, 239 já conseguiram este alinhamento, ou seja, mais de 97% (MOVIMENTO PELA BASE, 2021)³⁶.

³⁵ Cf. <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/paineis-de-monitoramento-e-indicadores> - observe os indicadores das últimas avaliações de larga escala.

³⁶ Cf. <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-curriculos-de-ei-ef/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

CAPÍTULO II

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS E PERCEPÇÕES

Antes de embrenhar-se nos conceitos da THC que serão importantíssimos para essa discussão, faremos um adendo para esclarecer **onde, quando e como surgiram os estudos** que transformaram a maneira de compreender a psique da aprendizagem, ou seja, as ações mentais que resultam na formação de conceitos e consequentemente na aprendizagem significativa e no desenvolvimento.

Sabe-se que o conhecimento sobre o processo de aprendizagem foi descrito por várias outras teorias (Comportamentalista, Construtivista, Realista, Significativa etc.), no entanto optamos pelo estudo da THC por concordar com a proposta de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e ainda mais, por considerar que são vários aspectos inter-relacionados que desencadeiam o desenvolvimento, tais como: a relação entre a aprendizagem e meio social; os sistemas orgânicos acionados no processo da internalização do conhecimento; a influência de outras pessoas e do professor no processo do ensino-aprendizagem e, ainda o papel da escola diante desse processo.

São as ações e circunstâncias que possibilitam o acionamento, a transformação das funções superiores e a formação dos conceitos. O simples fato de o aluno estar matriculado em uma instituição de ensino com professores supostamente qualificados não garante o apreender do conhecimento e as mudanças no comportamento pessoal e social, por isso a necessidade de aprofundar-se um pouco mais neste estudo.

Falar em processo ensino-aprendizagem de forma bastante simplória, logo vem ao pensamento que é na escola que os alunos devem adquirir os conteúdos para viver em sociedade e, que o responsável para transmitir esses conhecimentos/conteúdos é o professor. No entanto, quando temos um conhecimento um pouco mais aprofundado sobre a função real da escola; do como acontece o processo de construção do conhecimento pelo aluno, ou seja, das transformações psíquicas à formação dos conceitos; da importância do trabalho docente como mediador desse processo e, principalmente dos conhecimentos essenciais para as transformações pessoais e sociais com foco no exercício da cidadania, constata-se que a proposta de educação vigente (BNCC) precisa ser melhor analisada.

Ter ciência do nível de conhecimento já adquirido pelo aluno e clareza do tipo de atividade pedagógica que irá propiciar a transformação dos conceitos empíricos em teóricos é imprescindível nesse processo, pois ambos os aspectos norteiam as intervenções necessárias para o avanço no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

É fato conhecido que cada período de desenvolvimento associado à idade é caracterizado por um tipo básico ou principal de atividade. Desta forma, por um lado, através da determinação destes tipos de atividade pode-se identificar os correspondentes períodos evolutivos do desenvolvimento mental; por outro lado, determinando a sequência dos tipos principais de atividade pode-se traçar e descrever a sucessão genética de todos os períodos evolutivos e, conseqüentemente, obter a possibilidade de examinar as particularidades básicas do desenvolvimento mental humano (DAVYDOV, 1988, p. 14).

Por mais que os alunos demonstrem uma proximidade nos conhecimentos adquiridos, a apropriação cognitiva se dá de forma diferente para cada um, considerando o contexto social, as experiências que cada um traz consigo, os estímulos da família, do próprio professor e, principalmente do tempo de aprendizagem que envolve a abstração, a internalização, a generalização e a transformação dos conceitos individualmente. Tem criança ou adolescente que rapidamente consegue apreender o conteúdo pelo estímulo de uma tarefa ou situação-problema a ela oferecida, já outras precisam de mais uma, de mais s e outras, para que se alcance a transformação e a formação do conceito teórico, que é o desejável.

O conteúdo da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos que as crianças assimilam quando resolvem tarefas de aprendizagem na própria sala de aula (ou baseadas em problemas), por meio de ações especiais (transformação dos dados do problema, modelação, controle, avaliação etc). (DAVYDOV, 1988, p. 16).

Considerando todos os aspectos supracitados e o foco da pesquisa, aprofundaremos na teoria histórico-cultural, pois sem dúvida ela apresenta subsídios valiosos para conhecermos melhor como e onde ocorre a aprendizagem que conduz ao desenvolvimento cognitivo e subsequentemente o desenvolvimento humano.

2.1 A ORIGEM DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL – THC

Observa-se atualmente muitas pesquisas e publicações envolvendo a THC, ou melhor, estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano correlacionado com a construção de um ser social e cultural, no entanto, parece-nos irrefutável iniciar essa pesquisa conhecendo um pouco do contexto que corroborou para o surgimento dessa nova forma de pensar o desenvolvimento humano e cognitivo.

As primeiras pesquisas sobre o desenvolvimento humano associado à formação de um ser social voltado para a compreensão do processo ensino-aprendizagem iniciaram na Rússia com grandes escritores que paulatinamente ficaram conhecidos pelo mundo todo, dentre eles destacam-se: L. S. Vigotski (1896- 1934), A. N. Leontiev (1903-1979), A. R. Luria (1902-1977), S. L. Rubinstein (1888 – 1960), A. V. Zaporozhets (1905 – 1981), D. B. Elkonin (1904 – 1984), L. V. Zankov (1901- 1977), A. V. Petrovsky (1924 – 2006), P. Ya. Galperin (1902 – 1988), V. V. Davydov (1920 – 1998), N. F. Talizina (1992 – 2006) e outros. Apesar da importante contribuição de cada um para a THC evidenciaremos esforços em conhecer apenas alguns como apresentaremos no decorrer da pesquisa. (LONGAREZI; PUENTES, 2013; RUBTSOV, 2016).

A Rússia³⁷ é o maior país do mundo em extensão territorial e está localizada na Eurásia, ou seja, entre os continentes: Asiático e Europeu. É um dos principais países produtores de petróleo e gás natural do mundo, o que o faz ser considerado uma forte nação, mas, não uma potência econômica mundial. Depois de grandes lutas, teve sua independência da União Soviética (URSS) consolidada a partir da década de 1990. Chama-nos atenção nessa história os meados de 1917, onde a participação de alguns dos grandes autores e pesquisadores supracitados começam a surgir na política, na econômica e principalmente na área educacional.

Especificamente em 1917, a Rússia encontrava-se em estado de destruição política, econômica e social, em consequência da sua participação na 1ª Guerra Mundial contra a Alemanha e Áustria- Hungria. A perda de mais de 4 milhões de pessoas contribuiu para que a população pedisse o final da guerra e a mudança no sistema de governo que prevalecia no país, a Monarquia. Descontentes com a situação de miséria, fome e destruição, grupos de intelectuais começaram a se organizar e formar um novo partido político, os *Bolcheviques* que

³⁷Cf. <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/russia.htm>. Acesso em: 20 jul. 2022.

tinha como objetivo tomar o poder, acabar com a guerra, confiscar as propriedades privadas, assumir o comando das indústrias e construir uma nova sociedade pautada na igualdade de direitos e deveres. Somente na segunda tentativa, em outubro de 1917, os *bolcheviques* que tinha como líderes: *Vladimir Lenin* e *Leon Trotski* conseguiram assumir o poder e implantar a Revolução Socialista Russa.

O final do século XIX e início do século XX são bastante conturbados no mundo. Na Rússia, em 1905, ocorre a primeira tentativa de realizar uma Revolução Socialista. Seu fracasso é avaliado como ensaio geral pelos seus líderes, pois a derrota serve de lições para o futuro e o ano de 1917 termina com a instalação do poder dos Soviéticos na Rússia. O processo revolucionário, iniciado na capital, Petrogrado, é desencadeado pelo povo em estado de miséria e fome. Mas, além desses fatores, na Rússia do final do século XIX, havia se formado uma intelectualidade, munida das ideias revolucionárias de Marx que foi capaz de organizar um partido político atuante e com liderança entre as classes trabalhadoras (PRESTES, 2010, p. 27).

Com a tomada do poder, o desafio de organizar a sociedade e construir uma nova realidade era eminente, a começar pela educação, pois haviam muitas crianças desabrigadas e fora da escola. A luta pela igualdade de direitos e deveres à homens e mulheres, a desapropriação das terras privadas, a liberdade religiosa, dentre outras ações se faziam necessárias para mudar os rumos dessa sociedade destruída.

Fundamentado na ideia que *Lenin* tinha da lógica dialética, que vê no movimento da direção contrária o caminho certo para a verdade, eles buscavam superar as dificuldades com outras propostas diferentes das vigentes à época.

A pesquisa no campo da lógica dialética tem demonstrado que as pessoas chegam à verdade, quando dirigem todos os seus conhecimentos e experiência prática para a descoberta dos aspectos e tendências opostas do objeto, para elucidar os aspectos diferenciais do conflito entre estes aspectos e tendências e a transição mútua que realizam, um no outro (DAVYDOV, 1988, p. 23).

Neste sentido, a tentativa de relacionar a produção científica ao novo regime social possibilitou o surgimento de novas teorias baseadas nos princípios socialista que pregavam: o respeito a individualidade; a democracia; a coletividade; a humanidade; o reconhecimento a

cidadania das crianças, além de um desenvolvimento integral como preconizava a nova pedagogia, em oposição as antigas ideias burguesas.

[...] muitos cientistas, pesquisadores e especialistas decidiram permanecer no país e colaborar com o novo regime, mas muitos também emigraram. Aos que ficaram, a Rússia socialista apresentou a tarefa de criar os fundamentos da psicologia e da pedagogia soviéticas, que tinham por objetivo a formação do homem novo, o que criava a demanda de novos modos de pensar a ciência (PRESTES, 2010, p. 28).

Tão logo, em 1918, foi criado o Comissariado do Povo para Instrução e importantes decisões foram tomadas em relação a proteção das crianças e do sistema de ensino. “A formação do homem novo e da escola nova, baseada nos princípios humanistas, precisava da colaboração de todos os que acreditavam na transformação do país”. Por isso, o “mundo pensante” gozava de liberdade e autonomia; os debates eram travados à “luz do dia” (PRESTES, 2010, p. 31).

Vale ressaltar que a ideia da lógica dialética defendido por *Lenin* muito contribuiu para a nova forma de pensar a psicologia e o desenvolvimento cognitivo do ser humano, uma vez que direciona para a resolução dos problemas/conflitos como forma de criar e vivenciar outras realidades.

Assim, a lógica dialética estuda e descreve as formas historicamente significativas e universais da atividade prática e de pensamento das pessoas, as quais estão na base do desenvolvimento de toda a cultura material e espiritual [e intelectual] da sociedade. A dialética aponta as fontes históricas da atividade mental do homem [significando pensamento] e as categorias lógicas responsáveis pelo funcionamento produtivo da atividade. É nesta área que podemos encontrar os critérios para os conceitos de “prática” e “pensamento” e a caracterização precisa de conceitos psicológicos amplamente aplicáveis, tais como: “contemplação viva, ideia, “o geral e o singular”, “o abstrato” e “o concreto”, etc. (A pesquisa principal realizada atualmente vem pondo a descoberto (revelando) o conteúdo destes conceitos) (DAVYDOV, 1988, p. 24).

Considerando o contexto vivido e algumas ideias trazidas por *Lenin* eis que surgiu Lev *Semionovitch Vigotski*³⁸(1896-1934), cujos estudos científicos ultrapassam o numerário de 200, apesar de sua morte precoce aos 37 anos de idade, vítima de tuberculose, uma doença

³⁸ Vigotski - Nomenclatura utilizada na obra: Ensino Desenvolvimental - Antologia – Livro I.

infecção contagiosa grave que necessita de um tratamento meticuloso (LONGAREZI *et al.*, 2013).

Antes de dedicar-se aos estudos que deram origem a THC, Vygotsky³⁹ empenhou-se em outras áreas que muito contribuíram para com suas pesquisas. A literatura, a arte, a linguística, a filosofia, a neurologia e a defectologia, que é o estudo das relações das crianças com deficiência (REGO, 1995; LONGAREZI; PUENTES, 2013).

Vygotsky foi capaz de agregar diferentes ramos de conhecimento em um enfoque comum que não separa os indivíduos da situação cultural em que se desenvolvem. Este enfoque integrador dos fenômenos sociais, semióticos e psicológicos tem uma capital importância hoje em dia, transcorrida meio século desde sua morte (WERTSCH, 1988, p. 34 *apud* REGO, 1995, p. 160).

Isso demonstrava o grandioso leque de conhecimento que ele tinha e tamanha importância de suas pesquisas para a época e para os dias atuais. Mesmo tendo vivido a maior parte de sua vida na província de *Gomel*, Vygotsky nasceu na pequena cidade *Orsha*, no dia 17 de novembro de 1896. Ambas as cidades estão localizadas na *Bielo-Rússia*. Sua família judaica pertencia a classe média, sua mãe era uma professora formada que preferiu dedicar-se mais a criação de seus filhos do que a vida profissional e seu pai trabalhava como bancário e corretor de seguros. Vygotsky estudou em casa com ajuda de seus pais e tutores até seus 15 anos de idade e posteriormente, já com 17 anos fez o ensino secundário em um colégio particular na cidade de Gomel. Sempre foi muito dedicado à leitura e aos estudos de forma geral. Gostava de aprender sobre tudo e todas as coisas, em especial as línguas estrangeiras, tais como: latim, hebraico, francês, inglês e alemão (LONGAREZI; PUENTES, 2013).

Devido o desejo de seus pais e também pelo fato de não poder ingressar-se nos serviços públicos porque era judeu, ele resolveu cursar Medicina em Moscou (1913), mas cursou apenas um mês e, logo se transferiu para o curso de Direito, na Universidade Imperial de Moscou. Algumas partes de sua monografia, posteriormente originou o livro: *Psychology of Art* (Psicologia da Arte), em 1925. Concomitante ao período que cursava Direito, ele conseguiu uma vaga na Universidade de *Chaniavski*, no Departamento de História e Filosofia, o que lhe parecia mais interessante que o próprio curso de Direito. Os professores de mentes brilhantes que teve na Universidade de *Chaniavski* contribuíram de maneira especial para seu interesse em psicologia (REGO, 1995; PRESTES, 2010).

³⁹ Vygotsky - Nomenclatura utilizada na obra de: REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.

A motivação em compreender o desenvolvimento cognitivo originou-se fundamentalmente pela admiração que tinha por seus brilhantes professores do curso de História e Filosofia; das formações ministradas aos professores do Departamento de Educação em Gomel e no curso de Psicologia do Instituto de Treinamento de professores e, principalmente do contato com crianças deficientes. Compreender sobre a funcionalidade do cérebro, ou seja, de como evoluía os processos mentais propiciaram-lhe condições de ajudar na reabilitação dessas crianças. É válido ressaltar que a maioria de suas pesquisas foram publicadas somente depois de sua morte, devido ao contexto vivido na Rússia durante as escritas: guerras, disputas políticas e econômicas e muita censura sob o regime totalitário de *Jesef Stalin* entre os anos de 1927 a 1953.

Com 28 anos de idade e suas ideias revolucionárias, *Vygotsky* foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou e também em outras instituições, tanto nos cursos de Psicologia quanto Pedagogia. Já casado com *Roza Smekhova* e morando em Moscou, dedicou-se intensamente a esposa, seus dois filhos e as pesquisas. Foram 10 anos de muitos estudos, escritas e lideranças, inclusive com grupos de cientistas e pesquisadores que buscavam compreender e relacionar os processos mentais às transformações do desenvolvimento humano e social.

O projeto principal de seu trabalho consistia na tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética. Deveu-se no estudo dos mecanismos psicológicos mais sofisticados (as chamadas funções psicológicas superiores), típicos da espécie humana: o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, etc. (REGO, 1995, p. 24-25).

Desse modo, o estudo genético da evolução da espécie possibilita conhecer e compreender o desenvolvimento, ou seja, as transformações orgânicas e mentais nas diferentes fases da vida: infância, juventude, idade adulta e velhice (ontogênese). Essas informações são de suma importância para a compreensão do caráter constituinte da inter-relação entre sujeito e sociedade, uma vez que é através da capacidade de apropriação que os indivíduos e a sociedade (cultura) se transformam. A cultura surge da interação do indivíduo com o ambiente social e a partir da internalização dessa cultura, o indivíduo se transforma e contribui com novas formas de comportamentos, saberes e tradições.

Foi pesquisando sobre como ocorre essas transformações nas funções superiores, mediadas pelos signos, instrumentos e práticas culturais constituídos através das atividades humanas que Vygotsky conseguiu deixar um importante legado para a compreensão do processo de aprendizagem. Infelizmente, faleceu muito cedo, como mencionado anteriormente, aos 37 anos de idade, vítima da tuberculose, especificamente no dia 11 de junho de 1934.

Entre os precursores de Vygotsky, destaca-se: *Alexei Nikolaievich Leontiev* (1904-1979), cujas pesquisas evidenciam a necessidade e os motivos das atividades e, *Alexander Romanovich Luria* (1902-1977) com a reabilitação das funções por meio da reorganização do sistema nervoso. E dentre seus seguidores: *Daniil Borissowitsch Elkonin* (1904-1984); *Piotr Yakovlevich Galperin* (1902-1988); *Vasily Vasilyevich Davydov* (1930-1998) com as contribuições de sua Teoria Desenvolvimental e, *Mariane Hedegaard* (1995) com a Teoria Radical-local (LONGAREZI; PUENTES, 2013; REGO, 1995).

Embora, Vygotsky não tenha conseguido dar prosseguimento a outras pesquisas devido seu falecimento, em 1934, há de destacar-se que ele corroborou significativamente para desencadear uma nova forma de pensar a Psicologia e o desenvolvimento humano, relacionando-o ao contexto social e cultural, no qual o sujeito está inserido. Segundo os estudiosos dessa teoria, “as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos” (LEONTIEV, 1983, p. 25 *apud* PRESTES, 2010, p. 31), ou seja, é no convívio com pessoas mais experientes (culturalmente e socialmente) que se adquirem conhecimentos que motivam as transformações internas e consequentemente produz o desenvolvimento.

Reportando ainda ao contexto histórico dessa linha de pensamento, vê-se que a distinção entre os fenômenos físicos e psíquicos proposta por Descartes influenciou de sobremaneira na separação da psicologia em duas vertentes: a **naturalista** que se aproximava das ciências naturais, devido o reconhecimento da objetividade e da precisão na construção do conhecimento e, a subjetiva ou **idealista** que considerava as manifestações psíquicas como se fosse da alma e só poderia ser revelada na auto-observação. Essa dicotomia suscitou o rompimento das teorias que antes estudavam os fenômenos psicológicos vinculados principalmente às explicações da religião, como era até o final do século XIX. Tal separação desencadeou novas formas de pensar os aspectos psicológicos e principalmente novos estudos sobre essa ciência (ZANELLA, 1994).

Na tentativa de superar essa crise houve uma divisão entre conhecidas tendências, tais como: os representantes da teoria de *Gestalt*⁴⁰ e da fenomenologia⁴¹ ficaram do lado da corrente idealista, e os do *behaviorismo*⁴² preferiram acompanhar a corrente materialista. A psicanálise freudiana⁴³ no entanto, não se definiu em nenhuma das duas correntes.

Apesar de ter surgido várias propostas para a superação dessa dicotomia, cada uma com suas intenções, *Rubinstein* (1972) e *Wertch* (1988) admitem que essa dicotomia continuou ainda por vários anos, pois somente uma fundamentação teórica pautada no materialismo histórico-dialético poderia superá-la. Nessa mesma direção, Leontiev citado por Zanella diz:

[...] nem o materialismo mecanicista nem o idealismo estão em estado de orientar a pesquisa psicológica de maneira a criar uma ciência única da vida psíquica do homem. Este problema só pode ser resolvido sobre a base de uma concepção de mundo filosófica que estenda a explicação científica e materialista tanto aos fenômenos naturais como aos fenômenos sociais. Existe uma concepção de mundo que responde a este objetivo: a filosofia do

⁴⁰ **A teoria da Gestalt** (do alemão *Gestalttheorie*, teoria da forma) é um princípio psicológico segundo o qual percebemos sempre um conjunto de elementos. Por exemplo, quando vemos algo, vemos ao mesmo tempo uma certa forma, uma certa cor, uma certa distância. A esse conjunto percebido como um todo organizado, chamamos de forma, cuja significação representa uma configuração, estruturação ou organização (JAPIASSÚ & MARCONDES, 2006, p. 121).

⁴¹ **Fenomenologia** - Termo criado no séc. XVIII pelo filósofo J.H. Lambert (1728-1777), designando o estudo puramente descritivo do *fenômeno tal qual este se apresenta à nossa experiência. Corrente filosófica, fundada por *Husserl, visando estabelecer um método de fundamentação da ciência e de constituição da filosofia como ciência rigorosa. O projeto fenomenológico se define como uma "volta às coisas mesmas", isto é, aos fenômenos, aquilo que aparece à consciência, que se dá como seu objeto intencional. O conceito de *intencionalidade ocupa um lugar central na fenomenologia, definindo a própria consciência como intencional, como voltada para o mundo: "toda consciência e consciência de alguma coisa" (Husserl). Dessa forma, a fenomenologia pretende ao mesmo tempo combater o *empirismo e o *psicologismo e superar a oposição tradicional entre *realismo e *idealismo. Fenomenologia pode ser considerada uma das principais correntes filosóficas deste século, sobretudo na Alemanha e na França, tendo influenciado fortemente o pensamento de *Heidegger e o existencialismo de *Sartre, e dando origem a importantes desdobramentos na obra de autores como *Merleau-Ponty e *Ricoeur. I-"cr redução (JAPIASSÚ & MARCONDES, 2006, p. 75).

⁴² **O behaviorismo** é o método psicológico experimental que consiste em realizar estudos científicos em homens e animais, limitando-se à investigação do seu comportamento como resposta a um estímulo externo, extraindo daí as leis que os reúnem, sem qualquer referência à consciência (JAPIASSÚ & MARCONDES, 2006, p. 28).

⁴³ **Freud, Sigmund** (1856-1939) - Criador da psicanálise, e um dos autores que mais profundamente revolucionaram o pensamento de nossa época. [...] A teoria freudiana teve grande impacto não só na psiquiatria e na psicologia, mas na filosofia e nas ciências humanas e sociais em geral. Especialmente para a filosofia, sua revelação do *inconsciente como lugar de nossos desejos reprimidos, origem de nossos sonhos e fonte de nosso imaginário, provocou um profundo questionamento da tradição filosófica racionalista que definia o homem precisamente por sua consciência e racionalidade. "A psicanálise nos ensina que a essência do processo de repressão não consiste em suprimir, negar uma representação que indica uma pulsão, mas em impedi-la de tornar-se consciente. [...] Também para a análise da cultura e da sociedade, a contribuição de Freud foi considerável, especialmente em seus estudos sobre a relação entre ordem social e culpa, que, segundo ele, se encontraria na própria gênese da sociedade, na morte do pai primitivo por seus filhos que o devoram e assumem seu papel. [...] A psicanálise representa também, do ponto de vista metodológico, uma revisão do próprio conceito de interpretação, indicando as relações da linguagem e dos signos em geral com o inconsciente e o desejo no homem, mostrando a necessidade de, através de uma técnica interpretativa própria, penetrar nesse mundo até então insuspeitado (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 83).

materialismo dialético (LEONTIEV, 1975, p. 151 *apud* ZANELLA, 1994, p. 49).

Nesse entendimento, somente reportando-se ao contexto sócio-histórico e político do fenômeno ou da ação ocorrida e traçando um paralelo entre ambos é que seria possível obter uma compreensão fidedigna da atividade humana. Essa era a proposta da Psicologia Histórico-cultural que a partir da ideia “do como”, metodologicamente se constrói uma ciência, trazida do materialismo histórico de *Marx e Engel* e a dialética da filosofia idealista de *Hegel* foi conquistando espaço no pós-revolução de 1917. “O estudo dos trabalhos de Marx e *Engels* abriu um mar de possibilidades para o pensamento daqueles que acreditavam numa sociedade nova, num homem novo” (PRESTES, 2010, p. 56).

Ao mencionar a filosofia de *Hegel, Marx e Engel* não estamos afirmando que Vygotsky foi um marxista ou que sua teoria era totalmente adepta as ideias desses estudiosos, estamos apenas mencionando que alguns dos pensamentos destes contribuíram para reafirmar as bases de sua teoria.

Vigotski⁴⁴ empreendeu a sua relação com o marxismo a partir do contato com os textos de Hegel, Marx e Engels, ocorrido antes mesmo de iniciar seus estudos universitários. É possível inferir, a partir disso, que Vigotski encarava o marxismo como uma ferramenta de pensamento, um subsídio indispensável na composição das suas teorias. Estabeleceu, a exemplo de Marx, o homem como ser histórico, sujeito ativo na construção de si mesmo e da própria história, negando o dogma stalinista do homem enquanto produto das circunstâncias (SANTA; BARONI, 2014, p. 7).

Com a situação caótica na educação, na saúde e na própria condição de vida após a Revolução, os psicólogos soviéticos reavaliaram suas convicções e passaram a ter um olhar mais voltado para a relação dos indivíduos, tanto no que diz respeito aos aspectos das transformações sociais e pessoais. Em consonância com a proposta de mudança, *Kornilov* assumiu a Direção do Instituto de Psicologia de Moscou, em 1923, com a Psicologia Marxista e sua proposta nomeada de Reactologia que pretendia construir uma nova psicologia, pautada no materialismo histórico-dialético e em conformidade com a nova realidade social. Com um sonho revolucionário de atribuir um caráter social a psicologia, *Kornilov* convidou *Luria* e *Leontiev* para fazer parte de sua equipe de pesquisas (ZANELLA, 1994).

⁴⁴ Vigotski – Nomenclatura utilizada na obra dos autores: Santa e Baroni (2014).

No ano de 1924, em Leningrado, atualmente *San Petersburgo*, aconteceu o II Congresso Pan-Russo de Psiconeurologia e eis que surge um jovem confrontando o método da Reflexologia de *Bekhterev* e a Reactologia do então diretor do Instituto de Moscou, esse era *Lev S. Vygotsky*, “reconhecido como o investigador capaz de apontar as diretrizes que levariam a construção de uma terceira via em Psicologia, fundamentada epistemologicamente nos pressupostos do materialismo dialético e histórico” (ZANELLA, 1994, p. 58).

Fundamentado na teoria de *Marx e Engels* e na ideia da mediação como método, onde o desenvolvimento começa na relação com outro (coletiva) e prossegue para uma interiorização que se externa na ação consciente, a Teoria de Vygotsky desponta. Sobre essa perspectiva histórica e social ele afirma:

[...] todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (como categoria interpsicológica), e, depois, no interior da criança (como categoria intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções psicológicas superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKI, 1984, p. 64).

Foi com essa nova forma de pensar a psicologia, onde “o indivíduo já nasce um ser social e, paulatinamente, a partir da apropriação da cultura, apropriação essa fundamentalmente mediada pelo outro, constitui-se como sujeito, como alguém capaz de regular, voluntariamente, sua conduta” (ZANELLA, 1994, p. 59) que Vygotsky foi convidado a integrar como líder a equipe de pesquisadores do Instituto de Moscou, junto com *Luria* e *Leontiev*:

[...] o mais importante é que introduziu, na investigação psicológica concreta, a ideia da historicidade da natureza do psiquismo humano e da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica. Vygotski interpretava essa reorganização como o resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana no decurso dos seus contatos com os seus semelhantes" (LEONTIEV, 1975, p. 153 *apud* ZANELLA, 1994, p. 59-60).

Embora, seu objetivo não era de produzir materiais especificamente para o Ensino Escolar, suas obras foram e são utilizadas por educadores do mundo todo. O resultado de suas

pesquisas e de outros pesquisadores que foram e serão citados nessa pesquisa coadjuvaram para a compreensão de que são os movimentos cerebrais que desencadeiam a aprendizagem e conseqüentemente suscita o desenvolvimento. Foi deste contexto e com essa nova forma de pensar a Psicologia que a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento foi sendo repensado e examinado, dando origem a THC.

A compreensão de alguns conceitos da referida teoria é fundamental para a compreensão, análise e possível resposta ao problema do nosso estudo, pois se acredita que somente tendo conhecimento dos processos mentais que desencadeiam uma aprendizagem significativa (abstração, internalização, generalização e formação dos conceitos teóricos) que conduz às transformações conscientes e emancipatórias é que se poderá avaliar se a BNCC corresponde uma assertiva como proposta institucional. Se essa poderá contribuir para o desenvolvimento de uma formação que representa não só a qualidade do ensino público, mas também o desenvolvimento do senso crítico com vista à pesquisa, aos questionamentos fundamentados e conscientes da realidade social é que se pretende analisar.

2.2 O CONCEITO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SEGUNDO A THC

Com efeito, saber-se-á que a THC surgiu na sociedade Russa, a qual vinha de uma destruição material e emocional ocasionada pela Revolução de 1917 e que necessitava de novas formas de se pensar o desenvolvimento psicológico relacionando-o com o contexto social e cultural, cujo objetivo era de desenvolver mudanças nas funções mentais superiores e possibilitar reais transformações, conscientemente, na sociedade.

Ao aprofundar um pouco mais no conceito de trabalho trazido por *Marx e Engels*, percebe-se que *Vygotsky* utilizou-o como subsídio na reflexão para a criação de uma nova proposta para a Psicologia, onde a forma do pensar e agir não fossem configurados como meras ações mecânicas e inconscientes. Marx e Engels faz um alerta com relação ao emprego desse termo, que dependendo do contexto traz diferente conotação. Em alguns casos, “Trabalho” pode ser entendido como alienação, enquanto em outros, trabalho é interpretado como atividade vital, ou seja, objeto da vontade e da consciência humana.

A “expressão negativa” de trabalho é exposta com clareza por Marx nos Manuscritos Econômico-Filosóficos. O trabalho como alienação seria pressuposto da economia política, entendido juntamente com as premissas de propriedade privada, de separação do trabalho, capital e terra, bem como de salário, lucro, arrendamento, competição, valor, troca, mercadoria, etc. (MARX, 1844 *apud* CENCI, 2012, p. 6).

Essa alienação se daria em quatro níveis distintos, sendo eles: o primeiro como um objeto/produto; o segundo como um processo de produção, necessário à sobrevivência; o terceiro, como forma de alienação do próprio ser que se perde na sua existência e, por último, a alienação enquanto fator de subestimação tanto profissional quanto nas relações sociais.

primeiro nível de alienação: [...] quanto mais o trabalhador produz, mais valor ele cria e menos ele passa a valer; [...] segundo: o trabalho aparece como forçado, não para satisfazer necessidades diretas, mas como meio para suprir outras necessidades. [...] terceiro: o trabalhador perde o “humano” ao trabalhar somente para sobreviver, para manter a existência – de modo que se torna igual aos animais ao abdicar de sua atividade vital consciente; quarto [...] o homem acaba alienado dos outros homens. Os homens não se relacionam mais como sujeitos, apenas como trabalhadores; o homem estranho ao próprio homem (CENCI, 2012, p. 5-6).

Ao mencionar esses níveis de alienação, salienta-se que a teoria trazida por *Marx e Engels* tipifica o trabalho como sendo algo bom que dignifica o cidadão, no que tange suas necessidades básicas de sobrevivência, mas que também se produz a alienação seja em relação ao processo, a si próprio e/ou na relação social. Nesse sentido, *Marx* diz que o trabalho é uma:

[...] atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais: só por essa razão ele é um ente-espécie. Ou antes, é apenas um ser autoconsciente, isto é, sua própria vida é um objeto para ele, porque ele é um ente-espécie. Só por isso sua atividade é atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, pois o homem, sendo um ser autoconsciente, faz de sua atividade vital, de seu ser, unicamente um meio para sua existência (1844, p. 24).

À vista do trabalho como uma ação intencional para suprir as necessidades da sobrevivência, Saviani menciona que:

[...] o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura) (2013, p. 12).

Outro pensamento importante mencionado nas obras de *Marx/Engel* e que também mereceu destaque na THC é a ação consciente ou consciência. Para *Marx*, o trabalho alienado subjugava as capacidades das ações conscientes do homem.

As pesquisas mostraram que as funções psíquicas especificamente humanas, como o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, não se apresentam prontas ao nascer. Elas formam-se durante a vida como resultado da apreensão da experiência social acumulada pelas gerações precedentes, ao dominarem-se os recursos de comunicação e de produção intelectual (antes de mais nada, por meio da fala), que são elaborados e cultivados pela sociedade. Esses recursos, inicialmente, são utilizados pelas pessoas no processo de uma ação externa coletiva e na relação com o outro. Somente depois, em determinadas condições, são interiorizados, transformados em recursos interiores efetivos (em “patrimônio”, como o próprio Vigotski denomina) da ação psíquica interna do indivíduo, graças aos quais cresce ilimitadamente a força do intelecto e da vontade humana (LEONTIEV, 1981 *apud* PRESTES, 2010, p. 36).

Para tanto, é a partir do contato com as experiências acumuladas por outras gerações, principalmente através da linguagem, que se inicia o processo de apropriação do conhecimento. A internalização, ou seja, as modificações ocorridas nas funções mentais superiores de uma criança, adolescente ou mesmo de um adulto, produzem mudanças na forma do pensar e agir em sociedade. “Assim, à medida que aprende a utilizar a cultura, a criança vai acumulando experiências em conjunto com as outras pessoas com quem vive e vai criando sua inteligência e personalidade” (MELLO, 2004, p. 138).

Desse modo, é impossível não perceber a relação entre o pensamento marxista com a teoria THC, uma vez que os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento defendido por ela perpassam pela interação dos sujeitos com o ambiente, fato que *Vygotsky* considera para afirmar que são os processos mentais mediados pelas atividades que possibilitam as transformações pessoais e sociais, ou seja, a reconstrução da cultura e da própria sociedade.

Essa lei consiste no fato de que as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas do homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança (VIGOTSKI, 2017, p. 36).

Percebe-se que para haver transformações individuais, necessariamente deverá anteceder o processo das relações interpessoais (interpsicológico), ou seja, as coletivas. Portanto, à forma de como a criança é influenciada pelo ambiente, através dos adultos e/ou outras crianças mais velhas, através das atividades, produzem diferentes resultados em sua aprendizagem e conseqüentemente no seu desenvolvimento.

A *categoria* filosófica da *atividade* é a abstração teórica de toda a prática humana que tem um caráter histórico-social. A forma inicial de todos os tipos de atividade humana é a prática histórico-social do gênero humano, ou seja, a atividade laboral, coletiva, adequada, sensório-objetal, transformadora, das pessoas. Na atividade se revela a universalidade do sujeito humano (DAVYDOV, 1988, p. 28).

Neste sentido, compreende-se que para haver modificações nas funções mentais superiores faz-se necessário primeiramente a internalização de comportamentos sociais e culturais já adquiridos por outros e que ao serem repassados principalmente através da comunicação e das atividades, desencadeiam o processo de apropriação (intrapsicológico). Segundo Prestes, essa transmissão intencional de conhecimentos definida por *Vygotsky* ficou conhecida como *obutchenie*:

[...] a atividade **obutchenie** pode ser definida como uma atividade autônoma da criança que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana. Isso é o mais importante. Poder-se-ia argumentar que a expressão ensino-aprendizagem seria a mais adequada para a tradução da palavra *obutchnie*. Todavia, em russo, essa palavra implica uma unidade desses processos e a mera junção por hífen de duas palavras não transmite a ideia que Vigotski atribui a ela: uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo. Ou seja, **obutchenie** implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa. [...] a palavra que, a nosso ver, mais se aproxima do termo *obutchenie* de Vigotski é instrução (PRESTES, 2010, p. 188).

Pedagogicamente, entende-se que para desencadear a aprendizagem, ou seja, acionar as transformações das funções mentais superiores da criança ou adolescente é imprescindível ter clareza do que essa criança/adolescente consegue fazer autonomamente, ou melhor, por si só, para, por conseguinte estabelecer objetivos, pois é o diagnóstico desses conhecimentos que definirá que atividades/instrumentos serão essenciais para que ela consiga apreender o conhecimento sistematizado produzido historicamente e transformá-lo em conceitos abstratos e posteriormente se chegar ao conceito teórico. Segundo *Vygotsky*, ter clareza no que diz respeito a essas limitações entre o que a criança consegue executar sozinha e o que ela consegue fazer com a ajuda de outros, trata-se da zona de desenvolvimento proximal - ZDP (RUBTSOV, 2016).

Assim, na verdade, pelo fato de o ser humano ser uma criatura social por sua própria natureza, cujo desenvolvimento é composto, entre outras coisas, pelo domínio de certas formas de atividade e pela consciência de que fomos aperfeiçoados pela humanidade durante o processo de desenvolvimento histórico, a essência de seu desenvolvimento está na interação entre a forma ideal e a inicial (LONGAREZI; PUENTES *in* VIGOTSKI, 2017, p. 35).

Ao mencionar a *zona blijaichego razvitia*, Prestes (2010) diz que muitos autores tem se equivocado na interpretação dos termos no momento da tradução, pois em nenhum momento nas obras de Vigotski ele os utilizou como sendo proximal ou imediata. A dificuldade de encontrar palavras que literalmente traduz o idioma Russo tem atribuído significados diferentes às ideias do autor. A autora menciona ainda que esses termos russos relacionam a importância da instrução e do desenvolvimento às ações mediadoras, mas que isso necessariamente não significa uma garantia de sucesso.

Tanto a palavra proximal como a imediato não transmite o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (PRESTES, 2010, p. 168).

Contudo, ao relacionar as atividades que a criança/adolescente consegue fazer com e sem a ajuda de outros, revela-se também que tipo de situações desafiantes pode e deve ser proposta a ela, com o objetivo de avançar no processo de aprendizagem e desenvolvimento. O que a criança consegue fazer sem a mediação de um adulto ou alguém mais velho, é a zona atual/ real e a zona *blijaichego razvitia* é o que ela consegue fazer com a ajuda do outro.

Vigotski diz claramente que a zona *blijaichego razvitia* é exatamente aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto, pois o que ela faz sem a ajuda, e não mediação, do adulto já se caracteriza como nível do desenvolvimento atual, que não apenas revela as funções amadurecidas, mas também “apalpa” as funções que estão em amadurecimento. Por tanto, aquilo que a criança faz sozinha é a zona de desenvolvimento atual (PRESTES, 2010, p. 170).

Esse entendimento é muito importante, pois conduz-nos a pensar que para alcançar o desenvolvimento potencial, ou seja, o que se espera que a criança aprenda, há uma idade mais propícia ao acesso de um determinado conhecimento, caso contrário, ficarás em condições desfavoráveis para seu desenvolvimento, ou seja, essa aprendizagem poderá ocorrer com mais dificuldade ou talvez nem ocorrer, pois lhe faltarão os conceitos bases para a formação das novas estruturas que desencadeará tal aprendizagem.

A criança começa a aprender a falar com um ano e meio ou até mesmo mais cedo. É claro que para a criança começar a ser ensinada a falar é necessário um amadurecimento prévio de algumas funções. Mas, se a criança tem retardo mental começa a falar mais tarde porque essas funções amadurecem mais tarde. Parece que se se começar a ensinar à criança a falar aos três anos, essas funções estariam mais amadurecidas do que numa criança de um ano e meio. No entanto, aos três anos, a criança aprende a falar com muito mais dificuldade do que quando tem um ano e meio. Com isso, infringe-se a lei principal na qual se apoiaram Binet, Meuman e outros representantes da psicologia clássica, mais exatamente a lei do amadurecimento das funções que diz que o amadurecimento de determinadas funções é uma premissa necessária para a instrução. Se isso fosse verdadeiro, então, quanto mais tarde começarmos, mais fácil seria ensinar à criança (VIGOTSKI, 2004, p. 369 *apud* PRESTES, 2010, p. 172).

Desse modo, compreende-se que a relação entre aprendizagem, desenvolvimento e mediação é algo constante na dinâmica da THC. Fica evidente o entendimento que a

aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e não o contrário, como outras teorias as trazem, como por exemplo, a Epistemologia genética de Piaget (Construtivismo).

Corroborando com o pensamento de *Vygotsky* surge a proposta de *Aleksei Nikolaevitch Leontiev* denominada por Teoria da Atividade. A contribuição da referida teoria está na compreensão do processo “do como” a espécie humana evolui e se constitui como homem. Nessa dinâmica, o desenvolvimento acontece pela apropriação dos conhecimentos já construídos por outras gerações e que se configura na cultura, ou seja, é por meio da internalização da cultura que o homem se humaniza.

Essa internalização ocorre mediante movimentos que o sistema nervoso executa utilizando as funções elementares (biológicas) e posteriormente as funções superiores que são as psicológicas (memória, pensamento, linguagem, consciência, etc.) visando transformar os fenômenos sociais (externos) em fenômenos internos. Isso é possível devido à capacidade biológica que o ser humano tem de transformar os conceitos abstratos em conceitos teóricos, através do processo de generalização.

Algumas funções fundamentais podem ser destacadas na consciência individual. Primeiro, no indivíduo a consciência representa idealmente as posições das pessoas que estão envolvidos com ele em determinadas relações sociais. Segundo a consciência permite ao indivíduo ser o representante destas relações. Terceiro, o indivíduo, graças à consciência, organiza sua atividade própria (isto é possível graças ao desenvolvimento das funções básicas da mente, tais como a busca, a prova e também a imagem ideal da atividade mesma). Consideremos agora na caracterização da terceira função da consciência. O homem, como um ser social, tem muitas necessidades materiais e espirituais. A busca e o processo de prova dos meios para satisfazê-las levam o indivíduo à estruturação de imagens dos objetos dessas necessidades, ou seja, ao surgimento das necessidades no que se refere aos correspondentes objetos da cultura material e espiritual, que incitam o sujeito à atividade. A necessidade está inicialmente direcionada a um amplo e indefinido círculo de objetos. A busca e a prova dos objetos concretos, que correspondem à necessidade, levam ao aparecimento dos motivos da atividade. No contexto da vida social, o indivíduo não pode obter diretamente o objeto exigido pelo motivo: este objeto deve ser produzido. Este objeto se converte em finalidade da ação. Na busca e prova da finalidade, o indivíduo define a tarefa, durante cujo cumprimento pode produzir o objeto requerido. Para resolver a tarefa, o indivíduo tem que encontrar e testar a ação correspondente que, a seguir, deve ser produzida de fato, sendo sua realização controlada pela vontade expressa na atenção (DAVYDOV, 1988, p. 44).

Sob esse ponto de vista, o desenvolvimento do ser humano está literalmente correlacionado com o tipo de atividade/tarefa que ele executa na vida e na sociedade, seja no âmbito escolar, no trabalho, etc. Nessa conjuntura, ao mesmo tempo em que o homem se

utiliza das formas historicamente constituídas (conhecimento) para transformar-se, ele também exerce uma influência que culmina na transformação do ambiente/sociedade a qual pertence.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 1978, p. 282-283 *apud* LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 82).

Desse modo, é no processo de humanização que a atividade humana se distingue de outras atividades, especificamente pelo seu caráter intencional. Fato esse que é de suma importância na prática escolar, pois o processo “de como se aprende” (didática) e “o que se aprende” (conteúdos) influencia diretamente no desenvolvimento da consciência, que é apenas um dos atributos do psiquismo humano, ou seja, uma das partes que o compõem e que possui níveis distintos que vão paulatinamente se desenvolvendo a partir dos motivos, interesses e necessidades das ações que surgem nas relações humanas e sociais.

Uma vez que o indivíduo possui uma imagem ideal de sua atividade, isso lhe permite, na privacidade de seus próprios pensamentos, examinar seus fundamentos, modificar os projetos de suas ações, controlar suas intenções, desejos e sentimentos e formular expressões verbais apropriadas para a situação concreta. Desta forma, a imagem ideal da atividade pode ser chamada de plano interno da atividade, o contrário do plano externo, em que a atividade é de fato realizada. A formação das funções da consciência em um indivíduo acontece da seguinte forma: primeiro, essas funções são incluídas na estrutura da atividade coletiva; depois, modificadas, começam a propiciar o cumprimento da atividade individual (DAVYDOV, 1988, p. 45).

É nesse movimento de apropriação nas relações sociais que o homem internaliza a cultura e se humaniza. Dito isso, poder-se-á deduzir que na ausência de situações desafiadoras, ou seja, atividades/tarefas que despertem o interesse e reforcem os motivos para que a criança/adolescente queira descobrir, não será possível ocorrer nem aprendizagem e nem desenvolvimento, pois um está literalmente associado ao outro. Davydov também se baseia no pensamento marxista para evidenciar essa relação no processo de aprendizagem.

A criação prática de *um mundo objetivo*, a elaboração da natureza inorgânica, é obra de o homem como ser consciente de sua espécie... É verdade que também o animal produz..., mas, só produz aquilo que necessita diretamente para si ou para sua cria; produz de um modo unilateral, enquanto que a produção do homem é universal. (...) O animal produz somente em sintonia e conforme a necessidade da espécie a que pertence, enquanto que o homem sabe produzir em sintonia com toda espécie e aplicar sempre a medida inerente ao objeto...⁴⁵(MARX, 1844 *apud* DAVYDOV, 1988, p. 120).

Portanto, para que o processo de interiorização da atividade externa se constitua em atividade interna, a **necessidade e os motivos** devem anteceder a atividade, uma vez que ambos impulsionaram a apropriação e o agir sobre o objeto (transformação). Parece difícil de compreender, mas, na prática escolar entende-se que antes do docente propor uma atividade aos alunos, ele deverá determinar uma finalidade (objetivo) que abarque a necessidade do conteúdo/conhecimento para os alunos, pois, caso contrário, a atividade proposta não despertará **interesse** e consequentemente eles não terão **motivos** para buscar solucioná-la.

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 1978, p. 107-108 *apud* LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 88).

Como também mencionado pelo pesquisador e cientista russo *Vasily Vasilyevich Davydov* (1930-1998), seguidor de *Vygotsky*, graduado em Psicologia e filosofia; doutor em psicologia e criador da Teoria Desenvolvimental, para que os alunos consigam formar o pensamento teórico inicialmente faz-se necessário apreenderem os aspectos essenciais do objeto baseando-se na reflexão, na análise e na própria resolução de situações problemas envolvendo-o. Isso significa que é conhecendo a relação entre o todo e as partes de um objeto e vice-versa que os alunos terão condições reais de refletir sobre e, capacidades para correlacioná-lo a outras situações para além do contexto de aprendizagem, consistindo no processo da generalização.

⁴⁵ Cf. Marx. *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. C. Marx e F. Engels. *Obras*, t. 42, p. 93-94.

[...] Ter um conceito sobre um objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo⁴⁶. A ação mental de construção e transformação do objeto constitui o ato de sua compreensão e explicação, a descoberta de sua essência. V. I. Lenin assinalou como correta a seguinte tese de Hegel: “entendê-lo (o movimento— *V.D.*) significa expressar sua essência em forma de conceito”. Tendo explicado essa tese, mais adiante V. I. Lenin a repete, mas já em forma generalizada: “Entender significa expressar em forma de conceitos”⁴⁷. Esta tese, em nossa opinião conserva, do mesmo modo, seu sentido na seguinte formulação: expressar o objeto em forma de conceito significa compreender sua essência (DAVYDOV, 1988, p. 128).

Desse modo, para afirmar que houve aprendizagem, ou melhor, que houve apropriação e formação de conceito em nível elevado de abstração, que é o conceito teórico é primordial que a criança ou adolescente consiga internalizar o conhecimento adquirido, pois o processo de internalização não é apenas a apropriação do externo para o interno, ou seja, das relações sociais para as funções mentais individuais, há de se ter transformação como resultado da ação mental, que volta para o social, como disse, *Davydov* em relação a visão de *Leontiev*.

A atividade interna possui meios que permitem ao sujeito solucionar tarefas que não podem ser realizadas no plano da atividade externa e *vice-versa*. Simultaneamente, a atividade objetiva externa é geneticamente primária, e a atividade interna seu *derivado*. O elo funcional entre elas é expresso pelas suas passagens e transformações mútuas (DAVYDOV, 1988, p. 31).

Para exemplificar um pouco mais sobre o processo da aprendizagem *Davydov*, menciona a importância dos motivos e do interesse para as transformações humanas e sociais,

Os trabalhos publicados por Leont'ev e pelos representantes de sua escola científica examinam a estrutura psicológica da atividade de uma maneira razoavelmente completa e detalhada. Conforme esses estudiosos, a atividade unitária consiste dos seguintes componentes: *necessidade* \leftrightarrow motivo \leftrightarrow finalidade \leftrightarrow condições para obter a finalidade (a unidade entre finalidade e as condições conformam a tarefa) e os componentes correlatos com aqueles: atividade \leftrightarrow ação \leftrightarrow operações (DAVYDOV, 1988, p. 32).

Solidarizando com o pensamento de *Vygotsky* e *Leontiev*, a teoria comportamental de *Davydov* trouxe um avanço às pesquisas, uma vez que seu objetivo principal era de analisar e explicar o processo do ensino-aprendizagem baseado na atividade de estudo. Para *Davydov* há

⁴⁶ "...Toda essência é a norma de reprodução do objeto ou, em linguagem hegeliana, a medida" (Y. Borodái. *La imaginación y la teoría del conocimiento*. Moscú, 1966, p. 35).

⁴⁷ Cf. V. I. Lenin. *Resumen del libro de Hegel "Lecciones de historia de la filosofía"*. O. C., t. 29, p. 231.

duas vertentes a se considerar: a formação de conceitos para a aprendizagem escolar e a atividade de estudo como base para a composição do ensino (FREITAS, 2016; LONGAREZI; PUENTES, 2013).

Para *Davydov* a apropriação não é a reprodução do objeto como posto pela sociedade, mas sim o domínio dos modos historicamente construídos pela sociedade em relação a esse objeto. É por meio desse domínio que a criança/adolescente consegue criar novas formas e transformar a realidade.

A apropriação não é a adaptação passiva do indivíduo às condições existentes da vida em sociedade. Esta apropriação resulta da atividade ativamente reprodutiva de uma criança que está dominando os modos historicamente construídos de orientação no mundo de objetos e controlando as instrumentalidades através das quais este mundo pode ser transfigurado, gradualmente se transformando em formas de sua autoatividade (DAVYDOV, 1988, p. 74).

O movimento dialético do ir e vir, passando pelo mesmo ponto várias vezes em situações diferentes (em forma de espiral) que se apreende o conhecimento historicamente construído por outras gerações e os transformam em conceitos teóricos, ou seja, em aprendizagem. Essa dinâmica de conhecer a cultura relacionando-a com o presente, internalizando e transformando-a de conceito abstrato à teórico é que propicia condições reais de compreender a realidade vivida e modificá-la sempre em um novo contexto. A atividade nessa dinâmica representa muito mais que apenas um instrumento para a ascensão do pensamento, como proposto por *Leontiev*, ela representa o próprio sentido e a motivação necessária para a constituição de uma aprendizagem e conseqüentemente novas relações sociais e culturais.

É necessário dizer algumas palavras sobre os conceitos correlatos de “atividade de estudo” (*utchebnaia deiatel’nost*) e “aprendizagem” (*utchénie*). Crianças e adultos constantemente assimilam conhecimentos nos mais variados tipos de atividade (por exemplo, nas atividades de brincadeira, de trabalho). Podem ser assimilados conhecimentos prontos, e a aprendizagem pode realizar-se de tal forma que não seja exigida dos estudantes a experimentação mental ou concreta. Por conseguinte, a atividade de estudo, que inclui os próprios processos de assimilação (apropriação), realiza-se somente quando esses processos transcorrem sob a forma de uma transformação objetiva deste ou daquele material. Como a “assimilação” [*usvoenie*] e “aprendizagem” podem transcorrer, em primeiro lugar, também em outras formas de atividade e, em segundo lugar, também sem transformação do material que está sendo assimilados, estes conceitos não

podem ser identificados com a atividade de estudo (DAVYDOV, 1999b, p. 2 *apud* LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 340).

Essa Atividade de Estudo proposta pela Teoria Desenvolvimental difere da Teoria da Atividade desenvolvida por *Leontiev*, mesmo ambas estando na perspectiva da THC. Para *Davydov* a atividade não deve ser proposta apenas com o objetivo de atender ao desejo do conhecer e do saber baseado no ato da repetição, ela deverá estimular para que as transformações mentais ocorram mediante o processo de internalização dos conteúdos, possibilitando a ascensão do pensamento do abstrato ao teórico, que por vez é impulsionado pelos motivos e interesses.

Começar a frequentar a escola denota um novo período na vida da criança associado à faixa etária – o primeiro período relacionado à idade, onde a atividade principal é a aprendizagem.⁴⁸ No processo de implementação desta atividade, a criança sistematicamente domina, sob a orientação do professor, o conteúdo das formas desenvolvidas de consciência social (as ciências, arte, moral, leis) e as capacidades necessárias para agir de acordo com as exigências sociais. O conteúdo destas formas de consciência social (conceitos científicos, imagens artísticas, valores morais, normas legais) é de natureza teórica (DAVYDOV, 1988, p. 84).

Para Freitas (2016) os estímulos do ambiente escolar são primordiais para a formação de novas funções mentais superiores, uma vez que possibilitarão o desencadeamento das transformações, tanto pessoais quanto sociais.

[...] o ensino escolar visa proporcionar aos alunos a apropriação da cultura produzida e acumulada social e historicamente (ciência, arte, cultura, ética, técnica), oferecendo-lhes a oportunidade de ampliarem seus conceitos e formarem novas funções psíquicas superiores desenvolvendo, assim, sua consciência. [...] O estudo dos objetos de conhecimento organizado didaticamente pelo professor tem como finalidade não só a apropriação dos conceitos pelos alunos, mas, também, sua utilização consciente na solução de problemas, nos embates da vida social e cotidiana, na relação com os outros e consigo mesmos (FREITAS, 2016, p. 390-391).

Sendo assim, na perspectiva da THC a influência de outras pessoas com suas experiências e conhecimentos já adquiridos culturalmente e historicamente contribuem

⁴⁸ Ver a descrição da atividade de estudo nos capítulos 5 e 6 deste livro – (Problems of developmental teaching. *Revista Soviet Education*).

fundamentalmente para o processo do ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere às atividades e situações propostas às crianças e jovens, pois elas suscitaram o interesse e os motivos para as ações que lhes trarão respostas aos seus desejos. Como mencionado anteriormente é a aprendizagem que possibilita o desenvolvimento, assim, são como as atividades propiciam relação com o mundo cultural e social.

O sujeito individual, por meio da apropriação, reproduz em si mesmo as formas histórico-sociais da atividade. O tipo geneticamente inicial da apropriação é a participação do indivíduo na realização coletiva, socialmente significativa, da atividade, organizada de forma objetual externa. Graças ao processo de interiorização a realização desta atividade se converte em individual e os meios de sua organização, em internos. Uma particularidade importante da atividade humana externa e interna é seu caráter objetual, já que durante o processo de satisfazer suas necessidades, o sujeito coletivo e individual da atividade transforma a esfera objetual da sua vida (DAVYDOV, 1988, p. 13).

Dito isso, nota-se que é através da cultura que se consubstancia nas relações sociais que os jovens irão apropriar-se dos conhecimentos e desenvolver novas habilidades humanas e, justamente nesse ponto é que a escola e o currículo têm um papel primordial, possibilitar o contato com a cultura e oferecendo situações em que os alunos possam desenvolver novas competências que serão utilizadas por toda uma sociedade, construindo novos contextos.

Em síntese, para que os alunos possam aprender e desenvolver faz-se necessário que as atividades/tarefas propostas lhes tragam motivos e despertem interesse, estimulando o exercício mental, pois somente assim o aluno alcançará a essência do objeto mediante a ascensão do pensamento de abstrato à teórico. A capacidade de utilizar o objeto em diferentes momentos e variadas situações, dar-se a certeza que o ciclo do pensamento foi realizado e a consciência sobre o mesmo foi constituída.

A vida da pessoa na sociedade ou no coletivo permite ao ser humano, ao utilizar as instrumentalidades (meios) do plano ideal, separar-se de sua própria atividade e representá-la como um objeto peculiar que pode ser modificada antes de ser realizada. Desta forma, o homem pode ver, avaliar e discutir sua própria atividade a partir das posições de outros membros do coletivo. Com isso, uma representação ideal das posições de outras pessoas toma a forma de uma atividade pessoal de um indivíduo peculiar. A reprodução pessoal da imagem ideal da sua atividade e da representação ideal nela das posições de outras pessoas, pode ser chamada de consciência. A consciência tem que ser considerada juntamente com o ideal e a atividade; já que formam uma unidade indissolúvel, tendo a atividade importância predominante no processo. Porém, cada destas formações e todas juntas só podem ser compreendidas através da revelação do conjunto das relações sociais, que é a essência do ser humano (DAVYDOV, 1988, p. 13-14).

Ao mencionar a importância da interação coletiva para o discernimento e a formação do plano ideal individual, nota-se também a influência desta sobre a formação da consciência. A cada nova atividade desenvolvida e socializada, novas formas sociais vão surgindo, é um ciclo que está sempre em movimento, pois a mente humana se desenvolve durante toda a vida e suas transformações tornam-se visíveis nas relações sociais.

Explanado isso, fica evidente o ponto de reflexão e análise que está situado nosso objeto. Considerando os aspectos e procedimentos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem como apontado na THC, será que a proposta institucional da BNCC como base única para a apropriação do conhecimento atende a realidade proposta pela sociedade contemporânea? Será que as habilidades propostas na BNCC oferecem subsídios à formação de sujeitos autônomos, conscientes e transformadores? E por fim, a BNCC como proposta institucional conduz à educação brasileira a um caminho ou a um descaminho?

Como mencionado, a THC permitiu-nos vislumbrar todos os movimentos do processo de aprendizagem e desenvolvimento, cujo foco não está em nenhum outro objetivo, senão o de conhecer, apreender e despertar o desejo pelo aprofundamento do conhecimento, ou seja, na pesquisa e em uma formação consciente.

Nesse sentido, prosseguiremos com a definição e os marcos legais que deram origem e sustentação a BNCC, como também, na análise das produções acadêmicas de 2019 a 2021 acerca desta, com foco a obter subsídios para uma análise mais aprofundada da perspectiva de formação que a BNCC poderá proporcionar aos estudantes do ensino fundamental II das escolas públicas, considerando as habilidades e competências a eles dispensados no referido documento.

CAPÍTULO III

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CAMINHOS E DESCAMINHOS NA FORMAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A organização deste capítulo se configura em quatro tópicos articulados e subsequentes com o objetivo de conhecer a Base, evidenciando seu processo de elaboração e homologação considerando seus marcos legais; obter dados reais e atuais sobre quais têm sido as perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento das produções científicas de 2019 a 2021 em relação a BNCC e a formação dos alunos do Ensino Fundamental II; e por fim, analisar essas produções científicas no tocante a BNCC sob o olhar crítico da THC.

Desse modo, iniciamos o primeiro tópico, respaldado no próprio documento e em autores conceituados sobre o assunto para trazer a definição do que é esta Base. No segundo contemplamos o percurso de sua construção e os marcos legais, retratando a fase da elaboração até a homologação.

Já na terceira parte, evidenciamos uma análise de conteúdo contemplando os procedimentos e resultados de uma pesquisa estruturada, abarcando as produções científicas, cujas buscas foram feitas através das Bases de dados da CAPES (Dissertações e Periódicos), referente à formação do aluno no Ensino Fundamental, especificamente do 6º ao 9º ano e os componentes curriculares trazidos na BNCC para essa etapa de ensino. Nesta, apresentamos as perspectivas de aprendizagens e desenvolvimento no tocante a BNCC.

E para finalizar, perquirimos em registrar no último uma análise de todo o processo da pesquisa, consolidando com os resultados da análise de conteúdo e a relação da BNCC com a formação humana sob a ótica da THC.

3.1 O QUE É A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)?

A Base Nacional Comum Curricular foi elaborada, revisada e homologada entre os anos de 2015 a 2017, sob a coordenação do Ministério da Educação, sediada pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos

Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Essa, tem por finalidade estabelecer os conhecimentos, habilidades e competências que os alunos devem apreender durante toda a educação básica. Para tanto, os Estados e municípios tiveram que adequar seus currículos e, por conseguinte, investir na formação dos professores para acompanhar o sistema de avaliações de larga escala, dentre outras (PERONI; CAETANO, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)⁴⁹, 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)⁵⁰ (BRASIL, 2018, p. 7).

Nesse entendimento, a Base tem o propósito de orientar as instituições escolares na organização dos conteúdos a serem ministrados pelos professores que se apresentam na forma de habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, objetivando uma formação adequada para o alcance da sonhada qualidade na educação que para Libâneo:

[...] é aquela que promove para todos os domínios de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, a constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (2001, p. 54).

A disparidade educacional das regiões brasileiras é apresentada como um dos principais argumentos para justificar a necessidade da elaboração de uma Base única para o País. Vejamos abaixo, a tabela com a nota do IDEB⁵¹ dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal no ano de 2019. Não estamos aqui corroborando com a justificativa apresentada para

⁴⁹BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

⁵⁰BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

⁵¹ Cf. <https://qedu.org.br/brasil/ideb/ideb-por-estados>. Acesso em: 11 fev. 2022.

a elaboração da diretriz, apenas apresentando os dados para que possa compreender melhor todo o processo. Foi apresentado apenas os resultados para os anos finais do Ensino Fundamental, pois essa é etapa é o foco de nossa pesquisa.

TABELA 1 – NOTA DO IDEB DE 2019 – ESTADOS E DISTRITO FEDERAL

UF	Etapa Escolar - EF	Aprendizado	Fluxo	IDEB
AC	Anos Finais	5,20	0,92	4,8
AL	Anos Finais	4,91	0,91	4,5
AP	Anos Finais	4,52	0,84	3,8
AM	Anos Finais	5,02	0,89	4,5
BA	Anos Finais	4,75	0,8	3,8
CE	Anos Finais	5,48	0,94	5,2
DF	Anos Finais	5,22	0,89	4,6
ES	Anos Finais	5,37	0,88	4,7
GO	Anos Finais	5,44	0,95	5,1
MA	Anos Finais	4,59	0,88	4,0
MT	Anos Finais	4,91	0,92	4,5
MS	Anos Finais	5,28	0,88	4,6
MG	Anos Finais	5,33	0,88	4,7
PA	Anos Finais	4,71	0,83	3,9
PB	Anos Finais	4,84	0,81	3,9
PR	Anos Finais	5,53	0,92	5,1
PE	Anos Finais	4,99	0,91	4,5
PI	Anos Finais	5,19	0,89	4,6
RJ	Anos Finais	5,12	0,86	4,4
RN	Anos Finais	4,70	0,77	3,6
RS	Anos Finais	5,46	0,83	4,5
RO	Anos Finais	5,19	0,92	4,8
RR	Anos Finais	4,64	0,89	4,1
SC	Anos Finais	5,57	0,88	4,9
SP	Anos Finais	5,41	0,96	5,2
SE	Anos Finais	4,79	0,75	3,6
TO	Anos Finais	5,06	0,90	4,5

Fonte: Tabela produzida pela autora, conforme dados do portal: Qedu.org.br

Segundo o MEC (2017, p. 7), o objetivo da BNCC é “[...] direcionar a educação brasileira para a formação integral do ser humano para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Nesse sentido, supõe-se que essa diretriz possibilite embrenhar-se em um universo educacional promissor, onde as práticas de ensino sejam as melhores possíveis e os resultados surpreendentes.

No entanto, alguns aspectos têm gerado muitas críticas principalmente quanto às especificidades regionais, à responsabilização ora atribuída ao aluno, à individualização na

atribuição do fracasso ou do sucesso gerada pela competitividade e principalmente o direcionamento a uma formação, com vistas ao atendimento do perfil de trabalhador do futuro (CIERVO, 2019; CENTENARO, 2019; MICHETTI, 2020; TOMAZIN, 2020).

Outro aspecto importante a ser analisado diz respeito às mudanças que estão acontecendo para adequar essa nova realidade, a exemplos: a produção dos livros didáticos, as alterações nas grades curriculares dos cursos de licenciaturas para adequação das formações⁵² iniciais e continuadas do Docente (Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de Dezembro de 2019⁵³) e, também as adequação das avaliações de larga escala, ou seja, todos os aspectos que estão diretamente ligados ao processo educacional devem ser adequados para que haja consonância e bons resultados. Vale ressaltar que todas essas adequações geram custos tanto ao poder público quanto ao privado, no caso das instituições particulares.

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BRASIL, 2018, p. 5)⁵⁴.

Para o desenvolvimento das aprendizagens consideradas essenciais, consolidadas através do desdobramento das dez Competências Gerais e também nas habilidades específicas por área do conhecimento, a diretriz se justifica na necessidade de formar um novo perfil de cidadão para a sociedade contemporânea.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências

⁵² O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica); A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente; O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores; As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;

⁵³ Cf. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 01 jul. 2022.

⁵⁴ Cf. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 jul. 2022.

para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (idem, 2018, p. 14).

Visando a construção desse perfil de cidadão do século XXI, os componentes curriculares para o Ensino Fundamental II foram estruturados em cinco áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Língua Inglesa e Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso. Além dessa organização por área foi fixado 10 competências gerais, competências por área do conhecimento e também por componente curricular, possibilitando uma articulação horizontal entre todas as áreas e componentes curriculares.

Conforme as orientações contidas nesta diretriz, o desenvolvimento de cada competência está diretamente articulado com os conteúdos que serão apresentados em cascatas, ou seja, por níveis de aprofundamento. Neste sentido, o desenvolvimento da autonomia cognitiva poderá ser verificado através do conhecimento de normas internas e externas, o saber emitir opiniões, solucionar questionamentos e os saberes dos quais são de interesses sociais, acrescido ainda do desenvolvimento das capacidades de conhecer e produzir cultura, além de compreender e fazer uso das tecnologias.

A ênfase na formação integral é algo que nos chama a atenção, pois ao consolidar os objetivos nas dez competências gerais, as quais os estudantes devem desenvolver ao longo de toda a educação básica, ou seja, da educação infantil ao Ensino Médio visando atingir às metas que são: amenizar as disparidades educacionais entre os Estados brasileiros; alavancar a qualidade do ensino em todas as etapas e modalidades, além da superação da fragmentação das políticas educacionais, dentre outras citadas anteriormente, parece-nos que a formação humana é esquecida. Em vários trechos da BNCC percebe-se que o desenvolvimento das habilidades enfatiza o coletivo, como se todos os alunos fossem iguais em capacidades, níveis de aprendizagem e oportunidades, a exemplo à própria elaboração do currículo por competências. A individualidade aparece apenas quando se fala na responsabilização e nos resultados. A perspectiva humana, pessoal e própria de cada um fica ofuscada em detrimento ao coletivo.

Ainda em relação às competências vê-se que no aspecto pedagógico elas se consubstanciam nos direitos de aprendizagens e desenvolvimento, com vista a alcançar o desenvolvimento integral do aluno, ou seja, as habilidades necessárias para se viver no mundo contemporâneo (BRASIL, 2018). Vejamos então, as 10 competências gerais:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Analisando a Diretriz disponibilizada em 2018 para as escolas e as referidas competências, que representa o desenvolvimento a ser alcançado pelo aluno ao final do ensino fundamental, depreendemos a problemática: quais têm sido as perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento segundo as produções científicas de 2019 a 2021 no tocante a BNCC à luz da THC?

Salienta-se que especificamente no Estado de Goiás, as instituições escolares começaram a desenvolver o trabalho pedagógico pautado no Documento Curricular de Goiás⁵⁵ (DC-GO), elaborado a partir das orientações da BNCC somente a partir de 2020, em razão das formações dos professores que iniciaram em novembro/2019, e foram sequenciadas em 2020, e também pelo próprio processo de elaboração do DC que tramitou durante todo o ano de 2018, sendo concluído em 06/12/2018.

3.2 O PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DA BASE E SEUS MARCOS LEGAIS

Tendo em vista tamanha responsabilidade ora atribuída à BNCC como proposta de educação para os anos vindouros parece-nos fundamental descrever, mesmo que de forma sucinta, o percurso de sua construção fundamentado nas leis vigente à época.

O artigo 205 da Constituição Federal confere a educação como um direito fundamental para o exercício da cidadania e corresponsabiliza seu dever ao Estado e a família, juntamente com a sociedade na forma de incentivo e colaboração: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988⁵⁶).

Considerando a premissa do dever mencionado acima e o atendimento da finalidade escolar, no que tange ao artigo 210 da CF/88, é dever do Estado também fixar os conteúdos mínimos para a formação da educação básica: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

⁵⁵Cf. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculosestados/go_curriculo_goiias.pdf. Acesso em: 01 jul. 2022.

⁵⁶BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 out. 2021.

Neste sentido, também a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96, em seu 9º artigo, designa a União juntamente com a colaboração dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a estabelecer as competências e diretrizes que nortearão os currículos e os conteúdos mínimos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, visando assegurar uma formação básica comum (BRASIL, 1996).

Como destacado anteriormente, a solicitação por uma maior atenção e organização técnica para com o acesso e a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas é algo que acompanha a educação há anos, porém entre as várias Constituições outorgadas e promulgadas desde 1824, a que deu mais ênfase ao direito público da educação destinando inclusive uma seção toda a ela, foi a CF/88.

Este reconhecimento positivado, dentro de um Estado Democrático de Direito, tem atrás de si um longo caminho percorrido. Da instrução própria das primeiras letras no Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da Velha República, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934 à sua extensão para oito anos em 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, chegamos ao direito público subjetivo e ao novo conceito ora analisado (FÁVERO, 1996; CURY, 2000 *apud* CURY, 2008, p. 295).

Não estamos aqui dizendo que uma Base Nacional Comum era necessária e conveniente à educação, pois isso é prematuro, apenas mencionando o desejo de educadores e civis em desfrutar de uma organização educacional mais humana, igualitária e auspiciosa.

O artigo 26 da LDB de 1996 menciona a Base ainda com sua sigla inicial, BNC – Base Nacional Comum, referendando a diferenciação entre a parte básica e comum do currículo com a parte diversificada.

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996⁵⁷).

⁵⁷ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 out. 2021.

Entre a LDB/96 e os primeiros movimentos para a construção da Base, em 2010, houve algumas tentativas no sentido de organizar orientações para o desenvolvimento dos conteúdos mínimos comuns para todas as escolas, dentre elas: a consolidação de 10 volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), inicialmente para o Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, em 1997; depois para o Ensino Fundamental II – do 6º ao 9º ano, em 1998, e para o Ensino Médio (PCNEM) no ano 2000. Teve também a criação de um Programa nomeado como Programa Currículo em Movimento⁵⁸ que foi instituído em 2008 e funcionou até 2010, cuja finalidade era manter um amplo diálogo com todos os segmentos parceiros e responsáveis pela educação, incluindo as famílias, a comunidade, os educadores e o parlamento, em busca melhorias na qualidade do ensino oferecido na educação básica.

No documento resultante da CONAE⁵⁹, de abril/2010, ficou registrada a necessidade de elaborar uma Base Nacional Comum como sendo uma das metas do Plano Nacional de Educação que seria aprovado no ano de 2014. Para tanto, em junho de 2015, aconteceu o 1º Seminário Interinstitucional com a presença da Comissão de Especialistas e Assessores que ficariam com a incumbência de elaborar a proposta dessa Base, respaldados pela Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015.

Apesar do surgimento de consideráveis movimentos de educadores, intelectuais e pesquisadores contra a BNC, em 16 de setembro de 2015, sua primeira versão foi apresentada para ser socializada com professores, especialistas e outras organizações representantes da comunidade civil. O período destinado à consulta pública foi de outubro de 2015 a março de 2016 e teve mais de 12 milhões de contribuições. Essas, foram analisadas por especialistas de diferentes universidades públicas e privadas, associações científicas, e alguns grupos de empresários, dando origem à segunda versão do documento que foi apresentada pelo MEC, em 03 de maio de 2016. Depois dos seminários ocorridos em todos os Estados para debate da 2ª versão, foi organizado um relatório com sugestões de mudanças e entregue em setembro de 2016 ao MEC, especialmente ao Comitê Gestor que se encarregaria de indicar os especialistas para a redação da terceira versão (UCZAK *et al.*, 2020; COSTA; MOLINA, 2020; MICHETTI, 2020).

⁵⁸ Despacho do Ministro em 22/3/1999, publicado no Diário Oficial da União de 23/3/1999, Seção 1, p. 8. Ver também Resolução CNE/CEB 1/1999, publicada no Diário Oficial da União de 13/4/1999, Seção 1, p. 18.

Cf. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_22.98.pdf

Cf. http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=852&Itemid=

⁵⁹ Cf. http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

De 23 DE JUNHO A 10 DE AGOSTO/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) promoveram esses seminários (PORTAL/MEC, s/p).

Seguidamente, começa a ser redigida a terceira versão da Base, já com as contribuições da versão anterior. No entanto, está só foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação - CNE, em abril de 2017 para emissão do parecer. Tão logo, ao receber a 3ª versão do documento, o CNE organizou entre os meses de junho e outubro de 2017, audiências públicas para emitir o parecer e finalmente retornar o documento ao MEC para a devida homologação. A homologação da versão final da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental aconteceu em 20 de dezembro de 2017, pelo Ministro da Educação - Mendonça Filho, no governo de Michel Temer.

Desse modo, iniciam-se as orientações para a elaboração e adequações dos currículos locais (Estaduais e Municipais) e posteriormente as formações para os professores - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. A versão da Base para o Ensino Médio foi homologada apenas em dezembro de 2018, uma vez que havia outras propostas de adequações para esta etapa escolar, o Novo Ensino Médio (PORTAL/MEC).

No que concerne ao envolvimento da comunidade e os movimentos corporativos, Michetti (2020), destaca:

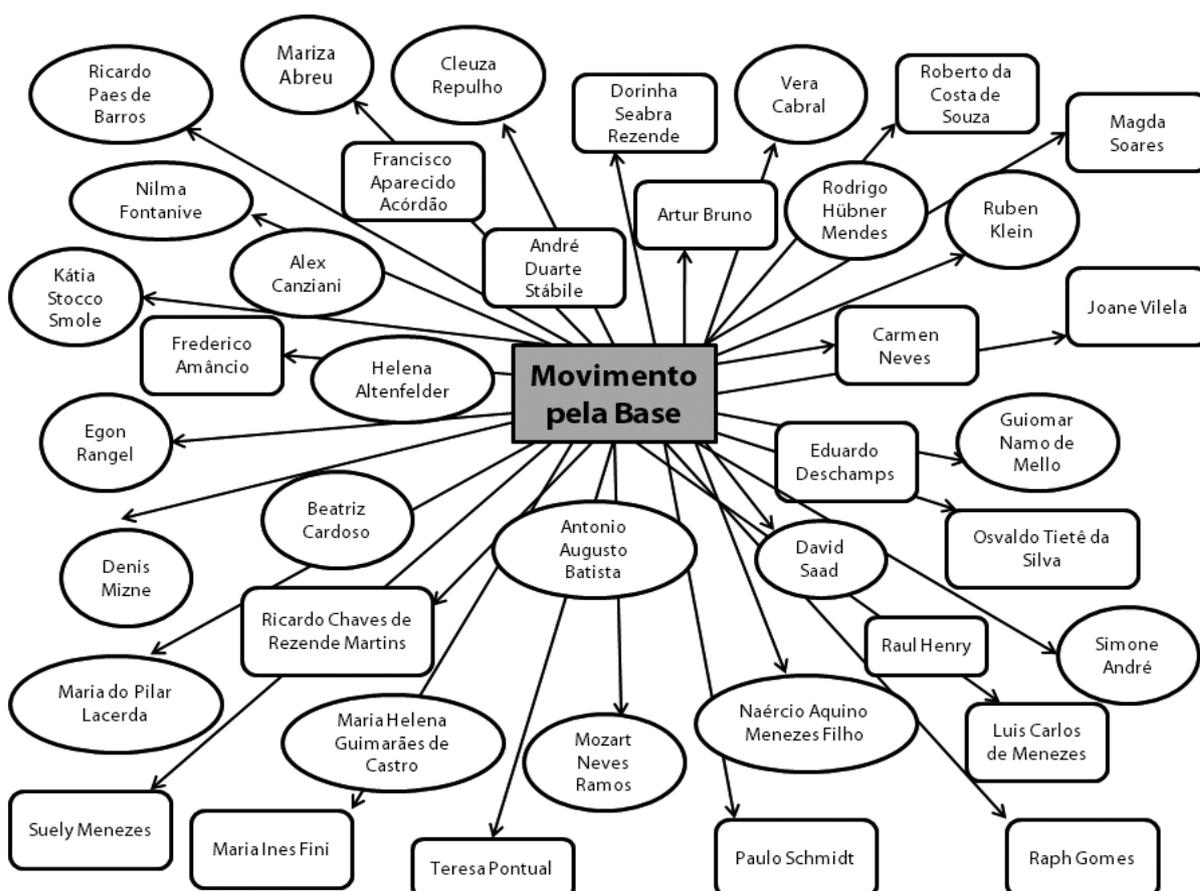
Em geral, alguns agentes ocupam uma posição mais ligada à vontade geral, e outros, à autoridade científica. Não obstante, institutos e fundações vinculados ao mundo corporativo buscarão enunciar-se a partir das duas frentes, como “sociedade civil” e como agremiação de “especialistas”. Eles evocam as duas espécies de capital simbólico em jogo no arranjo de legitimidade, porém, boa parte de sua posição é assegurada por um capital que não se explicita nos debates, a não ser de forma crítica, a partir de fora do núcleo de formação da Base. Trata-se do capital econômico, ao mesmo tempo ubíquo e impronunciável no que tange à presença desses agentes no espaço social que temos em tela. Como o capital econômico não é visto como legítimo nesse debate, seus detentores buscam recorrer às duas fontes de legitimidade já apontadas (MICHETTI, 2020, p. 8).

O debate em torno do respeito à diversidade; à pluralidade cultural; à interferência de instituições ligadas à economia (Banco Mundial, FMI, BNDES, Itaú); a participação de empresas privadas que viram a oportunidade de intervir e manipular as ações públicas associando-os aos interesses próprios; de Fundações, como: LEMANN, Roberto Marinho,

ABRINQ, e outras mais que se dizem muito preocupada com qualidade da educação brasileira e, ainda os defensores da tese neoliberal que imputa à escola a tarefa de romper com as desigualdades sociais através do acesso ao conhecimento corroborou para que movimentos sociais de educadores, intelectos e pesquisadores se posicionem contra a definição de uma Base única para a educação brasileira. Segundo alguns autores, tamanhas disparidades não seriam facilmente resolvidas com uma fórmula mágica, como se apresenta a BNCC (FREITAS, 2014; ALVES, 2014; MICHETTI, 2020).

Solidarizando com o pensamento dos autores acima, Peroni e Caetano (2015) mencionam alguns nomes de pessoas que estiveram envolvidas no processo de elaboração e implantação da Base, conforme demonstra a figura abaixo.

FIGURA 3 – A FORMAÇÃO DO MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MBNC) - 2015



Fonte: (PERONI; CAETANO, 2015, p. 345).

Esses, tiveram envolvimento ora como instituições públicas, outrora privadas e mais, em alguns casos, como representantes ou parceiros de Empresas Particulares, Fundações,

Institutos e Bancos. Arranjos estes, que se fizeram necessário para transparecer que os direitos democráticos e a pluralidade de opiniões foram consultados e respeitados durante o processo de elaboração e implantação da BNCC. Vejamos alguns deles:

Na figura, procuramos destacar, nas elipses, os agentes privados e, nos retângulos, os agentes ligados, de alguma forma, às instituições públicas, como é o caso de Magda Soares da UFMG; Carmen Neves, diretora de formação de professores da educação básica da Capes; Francisco Córdão, do CNE; Dorinha Seabra Rezende como deputada federal da Comissão de Educação; Eduardo Deschamps, secretário de estado da educação de Santa Catarina e presidente do Consed; e Cleusa Repulho que, por muitos anos, atuou como presidente da Undime. Especialmente no caso desse movimento, destacamos algumas instituições privadas ou fundações e institutos aos quais os integrantes representam, como a Fundação Lemann, principal apoiadora e articuladora da reforma curricular, Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso. Além disso, é importante frisar que alguns sujeitos que hoje se apresentam como diretores e/ou coordenadores de instituições privadas já estiveram em função de direção no setor público, especialmente em órgãos governamentais nos últimos anos (PERONI; CAETANO, 2015, p. 346).

Destarte, ao grande número de pessoas que tiveram diretamente ou indiretamente envolvidos no processo de construção, homologação e implantação da BNCC em todo o território brasileiro onde cada grupo se destacava pelos seus objetivos, interesses, consensos e divergências, o que merece ser destacado foi a descabida representação de que o processo transcorreu de forma democrática e sem nenhuma dúvida que a oportunidade esteve para cada um que assim desejou participar.

Portanto, se a BNCC irá contribuir para que os alunos possam obter aprendizagem e desenvolvimento considerando todo movimento desse processo segundo a THC, ainda não se sabe, mas daremos prosseguimento com a análise de conteúdo conforme proposto tendendo vislumbrar como pesquisadores e estudiosos têm colaborado teoricamente no que concerne essa base.

3. 3 ANÁLISE DE CONTEÚDO: PRODUÇÕES SOBRE A BNCC DE 2019 A 2021

Com o propósito de saber o que os pesquisadores e estudiosos têm analisado e produzido sobre a BNCC é que optamos em desenvolver essa análise de conteúdo, pois conforme Ruiz, “Qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer na maneira de atividade exploratória, quer para o estabelecimento de *status quaestionis*, quer para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa” (2009, p. 57). Também por acreditar que a especificidade sobre um objeto contribui para evitar equívoco e reproduções que em nada contribuem para uma formação que seja capaz de romper com a barreira da pseudocriticidade e conduzir à transformação. Nesse entendimento, Luna escreve:

[...] é o trabalho de descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos. Entre as muitas razões que tornam importantes estudos com esse objetivo, deve-se lembrar que eles constituem uma excelente fonte de atualização para pesquisadores fora da área na qual se realiza o estudo, na medida em que condensam os pontos importantes do problema em questão (1997, p. 20).

Nesse sentido, a presente pesquisa almeja muito mais que apenas obter dados sobre o que está sendo publicado, espera-se também obter conhecimentos que venham a contribuir com a análise do nosso objeto. Intencionamos saber quais têm sido os resultados do desenvolvimento da BNCC no campo teórico da formação humana nas escolas.

Cabe-nos esclarecer também que, devido ao grande volume de produções acerca do objeto, a análise de conteúdo nos oferece mais flexibilidade no sentido de selecionar e analisar apenas os materiais que estão mais próximos da investigação. Uma busca mais direcionada possibilita a seleção, leitura e uma análise mais detalhada, visto que o material é específico sobre o objeto e o problema de pesquisa. O resultado dessa análise permiti-nos ter clareza quanto as convergências, as divergências e principalmente as inconsistências que contribuirão para com as novas produções.

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de

descrição dos conteúdos das mensagens. [...] A análise de conteúdo, por seu lado, visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc. por meio do mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens [...] (BARDIN, 2016, p. 45-51).

Desse modo, iniciamos a pesquisa fazendo a coleta de dados nos meses de agosto a novembro de 2021, utilizando-se de estudos científicos e de credibilidade acadêmicas oriundas do: a) o Banco de Teses e Dissertações - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁶⁰; b) Portal de Periódicos da CAPES⁶¹.

As **Palavras-chave** utilizadas na busca foram: **BNCC e Base Nacional Comum Curricular**, como mostra o quadro 1. Somente depois acrescentamos na busca os **Descritores: BNCC AND Ensino Fundamental; BNCC AND Formação do aluno do Ensino Fundamental; BNCC AND Aprendizagem**. Limitamo-nos aos trabalhos publicados entre 2019 e 2021, por ser o período destinado para a adequação das estruturas (estaduais e municipais) e implantação definitiva da BNCC. Momento esse também, em que necessariamente docentes e pesquisadores se aprofundaram mais no documento da BNCC e trouxeram conseqüentemente grandes contribuições no sentido de relatar as primeiras experiências da interação entre a teoria e prática, além de alguns questionamentos pertinentes à fase de adequação e implantação (BARDIN, 2016).

Para a análise dos dados usamos a técnica de Análise de Conteúdo utilizada por muitos pesquisadores, cujo objetivo é analisar e fazer inferências sobre algum tema ou questão específica. Acredita-se que a riqueza de detalhes extraídas nas variadas bases de pesquisa possibilita o autor ter uma visão mais ampla e aprofundada sobre o tema.

Segundo Bardin (2016), é a organização por fases e etapas que oferece subsídios para que a análise seja mais profunda, fidedigna, satisfatória e contributiva. Sendo essas **fases**: Pré-análise; Exploração do material e, Tratamento dos resultados e interpretações.

Na fase da **Pré-análise** a sugestão é que sejam seguidas as seguintes etapas: 1ª etapa - Leitura Flutuante, que conduz a duas vertentes: de um lado, a escolha dos documentos, constituição do corpus e preparação do material e, do outro lado, a referência dos índices, a elaboração dos indicadores, regras de recortes, de categorização, de codificação e *texting*

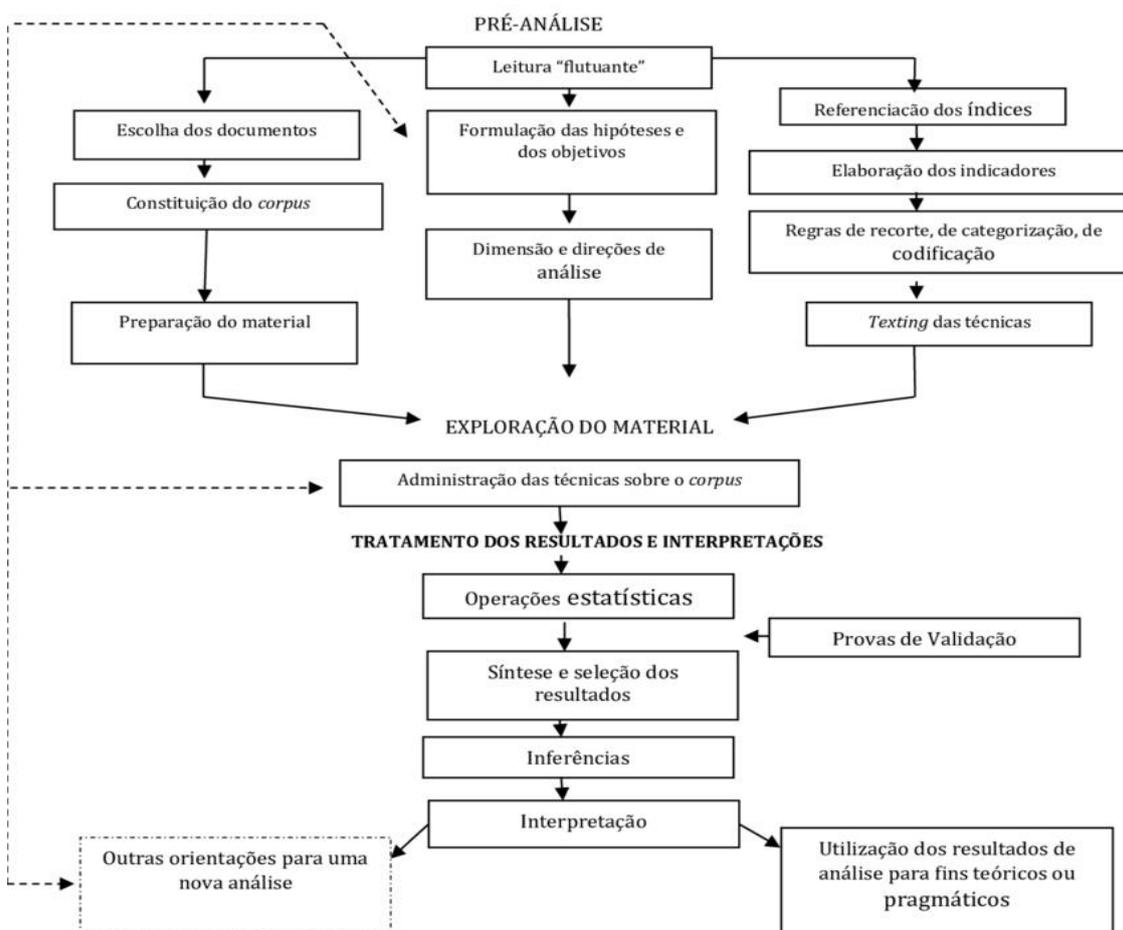
⁶⁰ Link do site de busca das dissertações da Capes: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

⁶¹ Link do site de busca dos periódicos da Capes: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

das técnicas. Na 2ª etapa - formulação de hipóteses e objetivos, e a 3ª e última etapa - Dimensão e direções de análise.

A fase seguinte, **Exploração do Material**, é considerada pela autora a mais tediosa e demorada, pois se constitui na: Decodificação do material; Leitura aprofundada; Seleção por categoriais e subcategorias e a Análise propriamente dita - seja feita manualmente e/ou através de *software*, específicos para este fim. E para finalizar, a fase de **Tratamento dos Resultados e Interpretações**, que envolve as operações estatísticas; Sínteses, seleção dos resultados e inferência e, a última etapa, a Interpretação propositiva, ou seja, análise discursiva entrelaçando os conteúdos organizados na categorização, conforme mencionado na figura 4.

FIGURA 4 - ETAPAS PARA A PRODUÇÃO DE UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO



Fonte: (BARDIN, 2016, p. 132)

Como apontado, é o rigor dessas fases e etapas sequenciadas que nos conduz à possibilidade de uma análise para fins teóricos e/ou às outras orientações para novas pesquisas.

Partindo dessas orientações, o levantamento da primeira busca da nossa pesquisa resultou na coleta de 268.683 produções, sendo que: quando utilizamos a palavra-chave - BNCC foi possível obter 903 dissertações; e com a palavra-chave - Base Nacional Comum Curricular o resultado foi de 267.780. Com o refinamento no período: de 2019 a 2021; Dissertações em Mestrados acadêmicos; Grande área de conhecimento em Ciências Humanas; e área do conhecimento/concentração em Educação, restaram apenas 87 produções, visto que com a palavra-chave – Base Nacional Comum Curricular não foi apresentado nenhum trabalho, como demonstra o quadro 1.

QUADRO 1 - RESULTADO DA 1ª BUSCA – (DISSERTAÇÕES) - CATÁLOGOS DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.

PALAVRA-CHAVE	DADOS BRUTOS	REFINADOS
BNCC	903	87
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	267.780	0
TOTAL	268.683	87

Fonte: Produção Autoral (2021).

Na segunda busca, a pesquisa foi feita com a sigla BNCC, o Operador Booleano *AND* e os descritores: Ensino Fundamental; Formação do aluno no Ensino Fundamental; Aprendizagem. A consolidação das buscas totalizou em 953 dissertações, sendo: 548 produções para o descritor - BNCC AND ENSINO FUNDAMENTAL; 222 para BNCC AND FORMAÇÃO DO ALUNO NO ENSINO FUNDAMENTAL – e 153 para BNCC AND APRENDIZAGEM. Após o refinamento, utilizando os mesmos filtros da 1ª Busca restaram para o primeiro descritor, 37 dissertações, para o segundo, 27 e o terceiro 11, ou seja, um total de 65 dissertações (vide quadro 2).

QUADRO 2 - RESULTADO DA 2ª BUSCA (DISSERTAÇÕES COM DESCRITORES) - CATÁLOGOS DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.

Nº	DESCRITORES	DADOS BRUTOS	REFINADOS
1	BNCC AND ENSINO FUNDAMENTAL	578	37
2	BNCC AND FORMAÇÃO DO ALUNO NO ENSINO FUNDAMENTAL	222	27
3	BNCC AND APRENDIZAGEM	153	11
	TOTAL	953	65

Fonte: Produção Autoral (2021).

Para a pesquisa dos periódicos foi registrado as mesmas palavras-chaves das dissertações, ou seja, BNCC e Base Nacional Comum Curricular. Os dados brutos trouxeram um resultado de 1.399 artigos publicados para BNCC e 4.997 para a Base Nacional Comum Curricular, perfazendo um total de 6.396 periódicos. O refinamento também foi no período de 2019 a 2021; Idioma em Português e revisado em pares. De modo que, o resultado final do levantamento foi de 565 trabalhos, conforme menciona o quadro 3.

QUADRO 3 - RESULTADO DA 1ª BUSCA – (ARTIGOS) - PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES/MEC

PALAVRA- CHAVE	DADOS BRUTOS	REFINADOS
BNCC	1.399	151
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	4.997	414
TOTAL	6.396	565

Fonte: Produção Autoral (2021).

Os resultados com a inclusão da sigla BNCC, o Operador Boleador *AND* e os descritores: Ensino Fundamental; Formação do aluno no Ensino Fundamental; e Aprendizagem, totalizaram 1.314 artigos. Após o refinamento, utilizando os mesmos filtros da busca anterior, o resultado final foi de: 88 artigos para o descritor – BNCC *AND* ENSINO FUNDAMENTAL; 56 para BNCC *AND* FORMAÇÃO DO ALUNO NO ENSINO FUNDAMENTAL e 78 para BNCC *AND* APRENDIZAGEM, perfazendo 222 artigos publicados no portal da Capes, como mencionado no quadro 4.

QUADRO 4 - RESULTADO DA 2ª BUSCA (ARTIGOS COM DESCRITORES) – PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES /MEC

DESCRITORES	DADOS BRUTOS	REFINADOS
BNCC AND ENSINO FUNDAMENTAL	533	88
BNCC AND FORMAÇÃO DO ALUNO NO ENSINO FUNDAMENTAL	285	56
BNCC AND APRENDIZAGEM	496	78
TOTAL	1.314	222

Fonte: Produção Autoral (2021).

Devido ao grande volume de produções encontradas em cada base de dados (dissertações e artigos) optamos em utilizar apenas os trabalhos que estivessem em consonância com nossa investigação, ou seja, que evidenciasse a relação da BNCC para com a formação dos alunos, na etapa do Ensino Fundamental.

Desse modo, consideramos como Critérios de inclusão e exclusão para esta seleção: **Critérios de Inclusão:** produções contemplando o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) com acesso autorizado; Proximidade com o objeto de estudo e o problema em questão; Trabalhos com aportes teóricos na Teoria do Materialismo Histórico-cultural; **Critérios de exclusão:** Não pertinência ao objeto de estudo; Material publicado em idioma estrangeiro; vinculados a outras áreas do conhecimento, senão a educação e a ciências humanas e, materiais repetidos nas bases de dados. Assim, selecionamos 27 trabalhos para uma leitura detalhada, sendo: 07 dissertações e 20 artigos.

3.3.1 Análise e Discussão dos Resultados

Os quadros 5 e 6 apresentam os resultados das buscas e respectivamente as análises das dissertações e periódicos que estão diretamente interligados com os estudos que envolvem o nosso problema de pesquisa: Fundamentos e a concepção da BNCC e análise dos componentes curriculares evidenciados na mesma. Vejamos no quadro abaixo:

QUADRO 05 - DISSERTAÇÕES CONTEMPLADAS NA PESQUISA

Nº	ANO	IES	AUTOR (A)	TÍTULO DAS DISSERTAÇÕES
1	2019	PUC BR	CORDEIRO, N. de V.	Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC: as Contribuições da Transdisciplinaridade.
2	2019	UPF /RS	CENTENARO, J. B.	Políticas Educacionais e a Formação de Cidadãos Razoáveis: uma análise reflexiva das competências gerais da BNCC.
3	2019	UNISINOS/RS	CIERVO, T. J. R.	A Centralidade das Competências Socioemocionais nas Políticas Curriculares Contemporâneas no Brasil.
4	2020	UFAL	SANTOS, J. K.	O Discurso da Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base.
5	2020	UFAC	CORREIA, M. J. N.	Os Conteúdos Históricos do Ensino Fundamental II na Base Nacional Comum Curricular: reflexões sobre a democratização da Educação.
6	2020	UNOESTE	TOMAZIN, S. S.	Base Nacional Comum Curricular e Educação Escolar de Adolescentes: uma análise à luz da Pedagogia Histórico-crítica e da Psicologia Histórico-cultural.

7	2020	UFAL	SILVA, V. M. C. B.	Fundamentos Pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular: Diretrizes Centrais.
---	------	------	--------------------	---

Fonte: Produção Autoral (2021).

A dissertação apresentada por Cordeiro (2019), sob orientação da Dra. Florence Marie Dravet teve como objeto de pesquisa uma análise sobre a forma que os temas contemporâneos e os temas transversais foram relacionados no documento da BNCC. Ao aprofundar-se na pesquisa, a autora citou que pouco há de contribuição para com os temas não disciplinares e transversais na BNCC e sugere a viabilidade de trabalhar a Transdisciplinaridade para que o aluno consiga traçar as relações necessárias e ver a aplicabilidade dos conteúdos no seu cotidiano. Pautada em autores que discutem a necessidade de relacionar o sujeito com a sociedade e tudo o que nela há, a autora embrenha-se em conceituar a Transdisciplinaridade e efetivamente reafirmar a necessidade de se expandir os conhecimentos e trabalhar os temas transversais e contemporâneos com o foco em uma formação ampla, contextualizada, reflexiva e racional, pois é de cidadãos com essa formação que a atual sociedade precisa. Ressalta ainda que, o respeito à pluralidade, à diversidade e a interculturais são essenciais para cultivar a paz, a ética e a prosperidade no mundo moderno.

Centenaro (2019), orientado pelo Dr. Altair Alberto Fávero, trouxe como escopo de sua dissertação o desafio de analisar em que medida as competências gerais contidas na BNCC contribuem ou não à formação de cidadãos razoáveis. Para o autor, “a cidadania razoável envolve uma integração sistemática entre os processos da racionalidade e das emoções, calcado em uma formação humana integral, que influencia consideravelmente a ação do sujeito enquanto cidadão e protagonista da sociedade” (CENTENARO, 2019, p. 59). Com aporte nos documentos oficiais e em autores basilares sobre a questão, o autor apresentou inicialmente as considerações sobre o conceito de formação humana e posteriormente uma análise intensa do documento norteador da educação brasileira, a BNCC. Na perspectiva de uma formação humanizada, a escola deve possibilitar ao aluno o exame de si e das contradições da sociedade, pois somente assim, ele conseguirá refletir sobre a atualidade e influenciar. Para tanto, a educação deverá apresentar subsídios de modo a possibilitar o pensar criativo e complexo, usando da sensibilidade, austeridade e racionalidade. Para concluir, o autor classifica a BNCC como uma diretriz importante, porém precária, limitada e impositiva, contrariando os próprios objetivos por ela apresentados, que é a formação de cidadão livre, consciente, autônoma e transformadora. As palavras cidadãos

razoáveis surgiram da percepção do autor sobre a ênfase da BNCC nas competências gerais que focam estritamente em uma formação para o alcance profissional. Segundo ainda o autor, para que haja qualidade na educação, necessariamente o “homem cidadão” o deverá ocupar a posição central.

Sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, Ciervo (2019) relata em sua dissertação, que o discurso político-econômico da atual sociedade pautado num modelo emocional vem ganhando espaço a cada dia e transformando o cotidiano e as orientações escolares. Neste sentido, sua investigação foi para descobrir de que maneira as competências socioemocionais têm ganhado corpo nos currículos educacionais e como isso impacta no desenvolvimento do novo cidadão que a sociedade espera? Fundamentada em documentos oficiais, informativos e outros estudos, inclusive de outros países sobre o assunto, a autora ressalta a tendência posta à escola para a resolução de outros problemas sociais, além do pedagógico e/ou desenvolvimento intelectual, posto que a atual diretriz normativa para a educação básica privilegia o desenvolvimento da competência emocional como forma de desenvolver o novo homem resiliente e determinado que a sociedade do século XXI necessita.

O fato observado e retratado pela autora, muito tem a ver com nosso objeto de estudo, pois se trata do perfil de aluno que as orientações curriculares almejam formar e a maneira como é posta as competências socioemocionais diante da finalidade da escola. Segundo a pesquisadora, a dimensão e a forma como são postas as referidas competências nos documentos curriculares acabam secundarizando o conhecimento escolar e atribuindo a escola outras funções senão às pedagógicas, como se a escola tivesse o dever de resolver os problemas do mundo contemporâneo (desemprego, miséria, injustiça, desenvolvimento social, produtivo, etc.). Além do exposto, a autora menciona um alerta com relação à maneira como as emoções vêm sendo trabalhadas para se formar o perfil de homem que a sociedade atual precisa e quer construir. Estas, que por sua vez estão centradas na hipótese de uma formação integral, ou seja, desenvolvimento cognitivo, social, emocional e profissional e na máxima produtividade do meu eu. Segundo alguns autores destacados no estudo, na lógica do empreendedorismo e da eficiência, o controle emocional é primordial, sendo assim, caberia às instituições educacionais colaborar nesta demanda: “moldar” o perfil de homem que a nova sociedade, política, econômica e social, requer. A personalização de todos com uma autonomia flexível, instrumental e limitada, ou seja, a regulação aliada ao desenvolvimento intelectual e prático seria o principal objetivo das competências socioemocionais postas na BNCC.

Santos (2020), orientada pela Prof.^a Dra. Maria do Socorro Aguiar de O. Cavalcante, recorre à metodologia da Análise do Discurso (AD) da Francesa de Michel Pêcheux para compreender e clarificar o verdadeiro sentido do discurso trazido na BNCC e produzir material com uma visão crítica sobre o assunto para as gerações futuras dos profissionais da educação. Para tanto, fez uma análise das diretrizes educacionais desde a década de 90 até a BNCC e, evidenciou a concepção ideológica trazida nos documentos oficiais camufla o discurso ideológico que é fruto das necessidades advindas das relações sociais, ou seja, para que uma ideia se configure como a melhor, cria-se uma falsa justificativa da equidade e qualidade, ou seja, o que é bom deve ser para todos e não apenas para alguns. Normalmente, esse discurso ideológico orienta as ações que envolvem toda a sociedade e podem ser desenvolvidos com ajuda de outros organismos internacionais que têm interesse sobre o processo e/ou o resultado destas ações. Isto é o que vem acontecendo na educação brasileira, com a elaboração e implantação da BNCC. Em detrimento a um currículo amplo que trabalhe os conteúdos das disciplinas, a BNCC propõe e privilegia o aprender a aprender, ou seja, uma educação completa, integral e global para acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea. Apesar de compreender que o desenvolvimento de competências essenciais é muito importante para se viver em sociedade, a autora diverge totalmente da forma arbitrária com que as competências foram mencionadas no documento, pois todas as disciplinas devem necessariamente partir delas, ou melhor, dizendo, as competências são apresentadas na BNCC como as habilidades a serem alcançadas pelo aluno no decorrer da educação básica. Como não obstante, o verdadeiro objetivo não foi apresentado, que é o atendimento às novas demandas do capital. Diante disso, a educação com equidade e qualidade, o desenvolvimento humano e emancipação social do sujeito ficam em segundo plano. Para a autora, a BNCC significa esvaziamento, ou seja, “silencia o acesso aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, colocando em evidência métodos, procedimentos, competências e habilidades que estão voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital e da manutenção desse sistema” (2020, p. 114). Neste sentido, o currículo deixa de oferecer os saberes essenciais a uma formação que preze a existência histórica, cultural e social e passa o foco apenas ao pronto atendimento às necessidades da sociedade atual.

Correia (2020), orientada pela Prof.^a Dra. Tânia Mara Rezende Machado, contempla em sua dissertação uma análise voltada para vislumbrar se as habilidades da disciplina de História trazidas na BNCC, especialmente para o Ensino Fundamental II, contribuem para a democratização da educação. Respalhada em autores basilares sobre o assunto e documentos

oficiais do Ministério da Educação a autora menciona três aspectos importantes para justificar o modo arbitrário e antidemocrático que a BNCC se apresentou desde sua elaboração. Na sua visão, as contribuições dos profissionais da educação foram consideradas escassas apesar da falsa impressão que a oportunidade foi oferecida. Outro aspecto a ser considerado foi o antagonismo entre o contexto atual e as competências presumidas no documento, além da forma impositiva trazida pelo verbo do dever. A autora ressaltou ainda que, o modo a que se referem os conceitos históricos induz a uma compreensão dos acontecimentos na forma tradicionalista, sem qualquer leitura crítica e analogia com o contexto atual, o que contraria a perspectiva da consciência histórica que objetiva transformação amparada pela experiência do passado. Nesse sentido, ela concluiu que a organização curricular para a disciplina de História deixar transparecer claramente a ausência dos princípios ético-democráticos, visto que se mantém no discurso tradicional e linear, onde a história é pensada como algo do passado e contada principalmente pelo sob o olhar dos que se sentem vitoriosos, desmerecendo assim principalmente os povos que construíram a história secular do nosso país.

A dissertação de Tomazin (2020), orientada pelo Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos, traz como contribuição a análise do ensino trazido no atual currículo nacional brasileiro, a BNCC, correlacionando-o ao desenvolvimento psíquico dos alunos adolescentes. Segundo o autor, os conteúdos e as competências alinhados no documento não possibilitam um desenvolvimento integral do aluno adolescente, visto que a concepção pedagógica está centrada mais no aluno que na relação do professor e aluno; também pelo fato que as competências privilegiam o fazer, subestimando a relação teoria/prática, além de ter como objetivo principal a preparação dos jovens para a inserção no mercado de trabalho, contradizendo o que realmente objetiva uma educação integral, cuja premissa é o exercício da cidadania, ou seja, um desenvolvimento pautado em princípios onde o cidadão tenha a capacidade de ser ativo, participativo e transformador na sociedade ao invés de ser adestrado e adaptado. Como contribuição, o autor apresenta os princípios norteadores de uma educação pautada no desenvolvimento humano integral, ou seja, que contemple a formação para si, para a ciência, as artes e a filosofia, como sugere a concepção histórico-cultural de adolescência.

Já Silva (2020), orientada pela Prof.^a Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes, buscou efetivar em sua dissertação uma discussão sobre as diretrizes centrais dos fundamentos pedagógicos da BNCC de 2017, para demonstrar que tipo de formação discente esta propiciará à educação básica brasileira. Utilizando-se do aporte do materialismo histórico-dialético, que visa analisar o objeto de estudo dentro do contexto no qual está inserido,

considerando as convergências e as contradições a autora relata que as políticas educacionais brasileiras estão voltadas ao atendimento no neoliberalismo e, que a BNCC, em grande parte, segue as orientações do relatório da UNESCO que visa uma formação discente fundamentada na utopia e na submissão, como forma a atender as exigências do mercado do trabalho. Ao analisar o discurso ideológico da classe dominante e as contradições que permeiam a educação brasileira, a autora ressalta que a forma contundente com que a política educacional tende a moldar a subjetividade das pessoas induz que o apresentável seja o melhor, ou seja, que a BNCC trará a educação de qualidade e a sonhada prosperidade que deseja cada cidadão brasileiro. Posto isso, a autora evidencia a necessidade de estudos posteriores sobre a implementação e a efetivação dos fundamentos pedagógicos na prática, pois estes irão expor os verdadeiros resultados da proposta da BNCC. Observemos no quadro 6, o resultado dos periódicos selecionados nas buscas:

QUADRO 06 - PERIÓDICOS CONTEMPLADOS NA PESQUISA

Nº	ANO	PERIÓDICO	AUTOR (A)	TÍTULO DO ARTIGO
1	06/2019	EM ABERTO	JÚNIOR, E.L.Q.A. <i>et al.</i>	Base Nacional Comum Curricular, Ciências da Natureza nos Anos Finais do Ensino Fundamental e os Mitos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade.
2	06/2019	EM ABERTO	AGUIAR, M. A. S.; TUTTMAN, M.T.	Políticas Educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos.
3	08/2019	ANOS 90	LIMA, D. M. X.	Uma história contestada: a História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017).
4	08/2019	TLA- TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA	SILVA, J. Z.; GALLON, M. S.	O desenvolvimento de um modelo dialógico de planejamento de projetos de pesquisa para estudantes dos anos finais do ensino fundamental
5	08/2019	PRÁXIS EDUCACIONAL	KIPPER, D.; DE OLIVEIRA, C. J.; GOMES, L. B.	Competências Matemáticas na BNCC: implicações curriculares.
6	11/2019	TLA- TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA	CABRAL, A. L. T.; LIMA, N. V.; ALBERT. S.	TDIC na Educação Básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita.
7	10/2019	SCRIPTA	FERNANDES. C.; SANTOS. M. R. DOS. A	A escrita a partir da Análise de Discurso: o discurso pedagógico escolar polêmico em prol do desenvolvimento de um aluno-autor.
8	12/2019	ECCOS REVISTA CIENTÍFICA	ESTEVES, M.M.F.; ARAÚJO, R. M. B.	A Formação Continuada de Professores e a Elevação da Qualidade da Educação Básica.
9	12/2019	REVISTA MUNDI SOCIAIS E HUMANIDADES	FURMAN, E. C. N.; PETERMANN, R.	Uma Leitura da Disciplina de Língua Portuguesa na BNCC do Ensino Fundamental à luz dos estudos do letramento.

10	12/2019	REVISTA: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE	GIROTTO, E. D.	Pode a política pública mentir? A base nacional comum curricular e a disputa da qualidade educacional.
11	12/2019	REVISTA: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE	DOURADO, L. F.	Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências.
12	12/2019	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM GEOGRAFIA	SANTOS, L. R.	A disciplina de geografia e o discurso competente na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular.
13	01/2020	ECCOS REVISTA CIENTÍFICA	GONÇALVES, A. M.; DIETOS, R. A.	Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos.
14	03/2020	MOVIMENTO (PORTO ALEGRE)	FREIRE, J. O.; BARRETO, A. C.; WIGGERS, I. D.	Currículo e Prática Pedagógica no cotidiano escolar da Educação Física: uma revisão em periódicos nacionais.
15	04/2020	HORIZONTE - REVISTA DE ESTUDOS DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO	BROTTO, J. C. de P.; STEPHANINI, V.	Ensino Religioso: por uma prática que promova conscientização.
16	04/2020	HORIZONTE - REVISTA DE ESTUDOS DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO	RODRIGUES, E.	Ensino Religioso: Um Campo de Aplicação da Ciência da Religião.
17	05/2020	REVISTA COCAR	COSTA, R.; MOLINA, A. A.	Elaboração e implementação da BNCC (2015/2017) na educação pública brasileira: aproximações com o ideário político-ideológico da UNESCO.
18	04/2021	IENCI- INVESTIGAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS	COSTA, S. L. R.; BORTOLOCI, N. B.; BROIEETTI, F. C. D.; VIEIRA, R. M.; VIEIRA, C. T.	Pensamento crítico no ensino de ciências e educação matemática: uma revisão bibliográfica sistemática.
19	04/2021	IENCI- INVESTIGAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS	BICA, M. S. N.; ROEHRS, R.	Discutindo avaliação para estudantes do ensino fundamental no ensino de ciências: uma estratégia didático-avaliativa baseada em múltiplas representações e neurociência.
20	10/2021	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (REVBEA)	OLIVEIRA, A. D. de; SILVA, A. P. da; MENEZES, A. J. de S.; CAMACAM, L. P.; OLIVEIRA, R. R. de.	A Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: os retrocessos no âmbito educacional.

Fonte: Produção Autoral (2021).

O primeiro periódico produzido por Júnior *et al.*, (2019) tiveram como objeto de pesquisa um estudo da disciplina da Ciência da Natureza na Base Nacional Comum Curricular para os Anos Finais do Ensino Fundamental e os Mitos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade. A partir de uma análise dos conteúdos e competências trazidas na BNCC para a CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) no Ensino Fundamental é possível perceber que em

nada o referido documento supera as propostas curriculares tradicionais, ou seja, ele não apresenta nenhuma diretriz diferente dos documentos anteriores, que reforçavam o privilégio da Ciência Biológica em detrimento às outras. O discurso reforça os mitos de que a Ciência é mais importante que os estudos da tecnologia e da sociedade.

Aguiar e Tuttman (2019), ao realizar um estudo aprofundado sobre as iniciativas, ações políticas e a movimentação da sociedade civil durante a elaboração da BNCC compreenderam melhor o cenário de disputa pelo processo formativo brasileiro. Os debates sobre as concepções curriculares, que sustentavam as políticas educacionais no momento, a visão de mundo, de sociedade e a própria formação humana conduziram-os a concluir que tanto a Constituição Brasileira de 1988, no que tange à Educação, quanto os princípios fundamentais e as contradições da sociedade são passíveis de interpretações diferenciadas a partir do olhar individual e/ou do grupo e do interesse de cada um. Se a BNCC irá ou não contribuir para formar cidadãos críticos e emancipados, somente o dia a dia na escola dirá, segundo os autores.

Lima (2019) evidenciou em seu periódico uma comparação dos conteúdos da disciplina de História contidos nas três versões da BNCC. Ao esclarecer como foi a participação dos educadores e estudiosos na construção da BNCC, ao trazer os pontos criticados pelos grupos opositores, ele relaciona a forma de como foi mencionado a Idade Antiga e a Medieval. A grande variação foi marcada principalmente pela abordagem conteudista e conservadora e, posteriormente uma abordagem mais sociocultural. A primeira versão tentou ocultar os conteúdos sobre a antiguidade e a fase Medieval, enquanto na segunda e terceira versão, os conteúdos apareceram mesmo que de forma diferenciada, pois foram subdivididos entre o Ensino Fundamental I - até o 5º ano, ficando com a parte da Antiguidade e o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano com a parte da História Medieval. Dito isso, apesar de todos os manifestos, sejam de educadores, especialistas ou Instituições como a ANPED, os alunos só conhecerão de fato a organização de uma sociedade (trabalho, religião, modo de viver, etc.) a partir do 6º do Ensino Fundamental, ou seja, quando tiverem em contato com a História Medieval. Ao mencionar que a BNCC parece estar na contramão de uma formação emancipatória, o autor reforça a importância de conhecer os fatos e movimentos históricos para compreender a diversidade cultural da formação da identidade de um povo ou uma nação.

O periódico de Silva e Gallon (2019) trouxe grandes reflexões acerca dos tipos de projetos de pesquisas, utilizados principalmente para as feiras de Ciência pelos alunos do

Ensino Fundamental II e sugeriu um modelo diferente, onde o aluno seja o protagonista do saber, assim como preconizado nas competências gerais da BNCC. O modelo de iniciação científica sugerido é muito mais investigativo que demonstrativo, neste, o aluno tem um papel privilegiado, pois será o pesquisador e o apresentador de seus feitos, ou seja, do resultado de sua pesquisa. O professor neste momento passa a ser um orientador, ou melhor, um colaborador que acompanha para que os alunos possam desenvolver suas habilidades cognitivas, criativas e principalmente intelectuais com autonomia. A operacionalização do planejamento, a viabilização de materiais e o acompanhamento da execução da pesquisa é primordial para a veracidade dos resultados. Ao explanarem sobre as etapas da pesquisa, os autores sugerem, na perspectiva do letramento acadêmico, uma ficha para que os alunos possam organizar o modelo dialógico de planejamento de projetos, acreditando numa melhor organização e conseqüentemente o alcance dos objetivos propostos. Fazem ainda uma ressalva quanto à utilização dessa como instrumento avaliativo formativo, tanto para os alunos quanto para os professores, pois tem claro e definido os descritores e as pontuações para cada elemento e nível alcançado pelo pesquisador, que no caso é o aluno. Segundo os autores, a graduação no desenvolvimento da autonomia e das potencialidades contidas na BNCC será algo contemplado através do preenchimento fiel em cada etapa da ficha.

Kipper *et al.* (2019) argumentaram em seu periódico, as competências específicas para a disciplina da matemática na etapa do ensino fundamental trazidas na BNCC e às analisou sob a ótica das contribuições e dos desafios para com a aprendizagem dos alunos. Segundo os autores, a BNCC define que as competências matemáticas devem ser utilizadas para que os alunos consigam lidar com as novas situações de maneira rápida e sucinta. Neste sentido, foi feita uma análise minuciosa de cada competência para concluir tal reflexão. Ao relacionar cada competência com o desenvolvimento integral dos alunos, os autores perceberam que há um destaque muito grande na generalização, considerando como se todos os alunos fossem iguais, ou seja, como se tivesse o mesmo nível de desenvolvimento e as mesmas capacidades de aprendizagem, não considerando a individualidade. Outra questão é a responsabilização atribuída ao aluno sobre seu aprendizado, uma vez que o sistema supostamente oferece a oportunidade. Para finalizar, os autores relatam que a BNCC está mais a serviço da nova configuração econômica do país, onde o valor do conhecimento está na eficácia do profissional, do que propriamente com o processo do ensino e aprendizagem da matemática para a vida como um todo e não apenas para o trabalho.

Cabral *et al.* (2019) expuseram em seu periódico uma análise sobre a relação que a BNCC faz do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação -TDIC e dos gêneros textuais na prática da escrita, para a disciplina de Língua Portuguesa. Neste sentido, as autoras evidenciaram que se em outros currículos a TDIC era pouco explorada, no documento atual (BNCC), elas estão inseridas como protagonistas em grande parte do processo formativo. Segundo elas é visível a mudança na maneira de ler, de produzir texto e de construir sentido a partir da inserção das TDIC, seja no âmbito escolar ou na vida social, pois elas produzem também, mudanças comportamentais. A velocidade das informações, a maneira de escrever, a ética e autoria nas produções, a necessidade da crítica aguçada para decifrar o que contribui ou não para com o desenvolvimento dos alunos, além do comportamento das próprias instituições de ensino são questões também consideradas na referida reflexão. Essas, que por sua vez sinalizam para uma considerável importância da formação inicial e continuada do professor, que tem como premissa acompanhar o mundo digital em que os alunos já demonstram inseridos e com bastante domínio.

O periódico produzido por Fernandes e Santos (2019) é resultado de uma investigação obtida a partir da análise de três textos argumentativos escritos por estudantes do Ensino Fundamental e Médio de uma escola pública em Bagé, município do Rio Grande do Sul. O objetivo principal foi verificar de que forma o discurso pedagógico polêmico contribui para que os alunos possam refletir, analisar e discursar através da escrita, como preconiza a BNCC. Utilizando-se da linha materialista e da teoria da Análise do Discurso, os autores examinaram os textos a fim de comprovar se eles conseguem ou não se apossar da escrita como representação da prática social e histórica e se colocar na posição de autor. Depois de explicar o que é Análise do Discurso, suas características e fundamentos e, como ela é percebida nos textos, os autores chamam a atenção quanto à indução à polissemia nas produções escolares, isto é, uso das palavras escritas com sentido dúbio. Nesses casos, a produção passa a ser uma simples reprodução, sem a devida interpretação do autor, sem considerar o contexto, o modo de ver o mundo e sua marca de originalidade. O aluno escreve seguindo o protocolo do que o professor quer ler, ou seja, reproduz o discurso posto. Como resultado da pesquisa, foi detectado que apesar dos textos analisados trazerem autenticidade e originalidade, demonstrou uma carência na amplitude dos conhecimentos socioculturais e ideológicos. Logo, conclui-se que a percepção da necessidade extrema de trabalhar de forma mais contundente as temáticas socioculturais e transversais ficaram evidentes, pois estas

muito favorecem para que os estudantes possam romper com ingenuidade do que lê e vê e se projetar para uma formação crítica.

Concatenando com a conclusão do periódico anterior sobre a formação de professores, Esteves e Araújo (2019) trouxeram um esboço realçando a importância e necessidade da formação continuada para com o desenvolvimento de uma prática educativa com vista a acompanhar as mudanças no cenário mundial e as competências propostas no novo documento curricular. Segundo as autoras, as novas realidades advindas das transformações sociais, econômicas e culturais não excluíram a educação, portanto, tanto o professor quanto o aluno é partícipe nesse processo. Respaladas em um estudo sobre as concepções e os índices de alunos que participam da Educação Básica no Brasil e em Portugal, as autoras relatam que no decorrer dos anos a visão da formação foi mudando, ora representava dever e experiência, outrora direito e conhecimentos. As reflexões apresentadas sobre a necessidade de ser ter uma formação continuada remetem-nos a compreender que a aquisição do conhecimento não é apenas um requisito para melhorar a prática e a qualidade da educação, é algo que vai além da visão profissional, pois ela representa a própria visão de vida. Se o professor tem uma vasta bagagem de conhecimentos, é real a possibilidade que ele ofereça aos alunos melhores discussões e com certeza um conhecimento mais apurado, atualizado e crítico sobre a realidade vivida, agora cabe ao governo oferecer essas formações, as instituições escolares incentivar e ao próprio professor eleger suas prioridades e projetos de vida, pois somente ele pode tomar a decisão de abrir novas possibilidades tanto para sua vida pessoal quanto à profissional.

Furman e Petermann (2019) buscaram destacar em seu periódico, os principais conceitos trazidos na BNCC para a disciplina de Língua Portuguesa, especificamente para o Ensino Fundamental e analisar a conduta dos docentes desta área e suas implicações didáticas sob a ótica do letramento. Utilizando-se de uma abordagem qualitativa exploratória, os autores analisam documentos e estudos para esclarecer a teoria do letramento sob a concepção do multiletramento. Segundo os autores, a prática de uma leitura e escrita focada na natureza, na diversidade e no próprio contexto social começa a surgir no Brasil a partir da década de 80, com o advento do processo da globalização e torna-se imprescindível para a formação contemporânea. Respalado em estudos basilares sobre o assunto, menciona-se que a escrita a partir do multiletramento democratiza o ato criativo, uma vez aliado às novas tecnologias permite ao autor ser mais produtor ao invés de um mero receptor. Como resultado da análise de dois trabalhos didáticos desenvolvidos por professores de Língua Portuguesa em sala de

aula, os autores relatam que quando o professor é consciente dos objetivos reais da educação e utiliza de metodologias que possibilitem os alunos formarem conceitos a partir do uso da linguagem, da oralidade e da escrita, estes se tornam partícipe do processo de reflexão, tornando-se sujeitos ativos e críticos perante a realidade social. Sendo assim, a combinação da prática do professor, aliada ao conhecimento específico e ao contexto social é de suma importância para que o aluno se coloque na posição de sujeito pensante e contemple as competências trazidas na BNCC. Neste sentido, os autores alertam para a necessidade de novas publicações sobre a temática para verificar se realmente os professores irão conduzir a prática escolar com vistas a alcançar o desenvolvimento pleno do aluno, pois a BNCC é recente e ainda não se sabe os impactos que a mesma trará à educação.

Ao analisar a BNCC, Giroto (2019) propôs em seu artigo uma discussão acerca dos objetivos propostos pela BNCC, principalmente no que tange à qualidade do ensino oferecido. O autor fez alusão às questões da infraestrutura das instituições escolares, bem como a formação dos professores e perfil do alunado para justificar seu ponto de vista. Após tecer considerações importantes com relação a conceito de qualidade, perspectivas de aprendizagem, infraestrutura dos ambientes escolares, a própria formação inicial e continuada dos professores e os fatores que diretamente influenciam no aprendizado dos alunos, como as condições socioeconômicas, ele enfatizou que a BNCC quando elaborada desconsiderou todos os fatores supracitados, configurando-se mais vez na reprodução das desigualdades e conseqüentemente o não alcance das metas propostas.

O periódico escrito por Dourado (2019) conduz inicialmente uma reflexão acerca da historicidade do projeto liberal na sociedade brasileira. O autor relaciona as mudanças socioeconômicas aos seus respectivos governos desde o Império, fazendo sempre a análise a partir da visão de Estado, democracia e educação. Nessa dinâmica, percebe-se que ora o País avança, outrora retrocede a depender do interesse dos grupos a quem o poder está nas mãos. Apesar de muitas lutas, resistências e resiliência, principalmente na área educacional, o País tem acompanhado mais um retrocesso com a implantação da BNCC e a Reforma do Ensino Médio, sem mencionar os direitos sociais que continuam sendo sacrificados em detrimento ao processo de expansão do capital. Para concluir, o autor menciona a necessidade ímpar da sociedade civil em se organizar e lutar em prol dos direitos constitucionais e do PNE (Plano Nacional de Educação).

Santos (2019) trouxe seu periódico um estudo sobre a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para compreender a relação entre o discurso e o verdadeiro sentido das competências destinadas ao ensino da Geografia, especificamente para o Ensino Fundamental II. Apesar de inicialmente corroborar com a ideia da necessidade de ter um documento norteador com orientações e regras, a autora tece algumas críticas apontando que as competências para a disciplina de geografia foram elaboradas para servir muito mais à sociedade contemporânea do que propriamente o sujeito, configurando-se na continuidade exigidas para o mundo capitalista e neoliberal. Ressalta também que a Base traz orientações e regras bem delimitadas, o que priva o estudante de ter um leque maior de possibilidades, além do fato de que no cotidiano escolar existem outros problemas que contribuem para que a educação não alcance patamares mais elevado de qualidade. No seu entendimento, a BNCC se mostra ineficaz ao que se promete: a equidade e qualidade da educação brasileira.

Corroborando com a ideia do estudo anterior, Gonçalves e Deitos (2020) mencionaram em seu periódico a relação da elaboração da BNCC com as orientações dos organismos internacionais, principalmente quanto à organização dos conteúdos e o tipo de cidadão a que se quer formar. Segundo os autores, o desenvolvimento pautado nas habilidades socioemocionais e no discurso de equidade e qualidade, como posto no referido documento, é uma forma de mascarar seu verdadeiro objetivo, que é a preservação e a manutenção da sociedade capitalista e a formação de mão de obra qualificada. Segundo os autores, o discurso neoliberal iniciado desde a década de 90 continua perpetuando na educação através das competências gerais trazidas na BNCC. As competências socioemocionais buscam por meio da motivação, da resiliência e do controle emocional fazer valer seus interesses e os valores essenciais para a sociedade do século XXI, que para o Estado representa mão de obra qualificada e sujeitos flexíveis, ou seja, que saibam interagir, socializar e principalmente adaptar-se rapidamente às novas e variadas realidades, como ditam os organismos internacionais.

Freire *et al.* (2020) analisam em seu periódico a relação entre o currículo e a prática pedagógica na disciplina de Educação Física do Ensino Fundamental. Tendo como base uma revisão sistemática sobre o assunto, os autores trouxeram como conclusão que os currículos orientam o planejamento e a prática sem interferir na autonomia do docente, ou seja, que os professores demonstram conhecimento sobre os conteúdos de Educação Física e os relacionam de diferentes formas com a prática esportiva. Demonstraram também uma tendência a ampliar a compreensão da prática esportiva como fenômeno cultural, como

preconizado atualmente nos currículos. Neste sentido, sugerem novas pesquisas e debates sobre o tema e que estes envolvam tanto escolas quanto faculdades, privilegiando a formação inicial e continuada destes profissionais, a fim de refletir sobre a BNCC no cotidiano da escola, ressignificar as práticas educativas e subsidiar novas produções e reformulações em relação ao currículo.

Brotto e Stephanini (2020), baseado na obra de Paulo Freire, buscaram evidenciar uma análise quanto à prática do docente que ministra aulas de Ensino Religioso no Ensino Fundamental das escolas públicas. Para tanto, embasados nos documentos oficiais que regem na Educação no Brasil: CF, LDB, BNCC dentre outros, os autores ressaltaram a necessidade de o docente desta disciplina ter mais conhecimento sobre o que realmente é o objetivo da disciplina e como trabalhar com os conteúdos de maneira laica para se formar cidadãos conscientes e mais participativos. Destarte, os autores sugerem algumas ações que podem ser executadas nas aulas de Ensino Religioso, com vistas a libertar os sujeitos de uma realidade que os oprimem.

Rodrigues (2020) traz como tema principal de seu periódico uma reflexão acerca do conhecimento para a disciplina de Ensino Religioso, seja para os docentes e/ou discentes. A autora faz um breve mapeamento das nomenclaturas da disciplina nos diferentes níveis e documentos oficiais e conclui afirmando a necessidade de ter acesso ao um conhecimento que realmente permita uma reflexão crítica acerca da realidade, pois somente assim, a pluralidade dos conceitos irá contribuir para o respeito à diversidade com equidade e tolerância. Ressalta ainda que o conhecimento significativo permite o alcance dos objetivos propostos tanto na BNCC quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Baseado em uma revisão sistemática, Costa e Molina (2020) fazem uma reflexão acerca da elaboração e implementação da BNCC como documento norteador para a educação pública no Brasil. Segundo os autores, a BNCC representa a continuidade de ações que foram firmadas com a UNESCO, objetivando equidade, habilidades e competências, no entanto, analisando os documentos em questão, ressaltam que para se ter equidade é preciso que todos tenham as mesmas oportunidades, fato este que, considerando o contexto, social e econômico brasileiro nos induz a acreditar que estamos longe de alcançar os objetivos propostos no documento.

Costa *et al.* (2021) evidenciam o resultado de uma revisão sistemática que foi desenvolvida objetivando saber a quantidade de artigos que tem sido produzido sobre a

aprendizagem crítica nos estudos da Ciência e da Matemática. Ao relacionar o resultado da pesquisa com as competências descritas na BNCC, cujo desenvolvimento do aluno está supostamente pautado em uma visão crítica e autônoma, os autores concluíram que o número de materiais que evidenciam tal temática ainda é bastante pequeno mediante tamanha importância do tema, principalmente pelo avanço da utilização da tecnologia nas diversas áreas do conhecimento e nas pesquisas. Sugerem, portanto, que seja utilizada a combinação dos instrumentos qualitativos e quantitativos para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, pois a *priori* demonstrada na pesquisa está na avaliação qualitativa e, ainda na criação de uma linha de pesquisa nacional que estude a temática, justificando-se na escassez de materiais encontrados.

Bica e Roehrs (2021) mencionaram em seu periódico resultados obtidos a partir de uma investigação-ação em uma escola pública, com alunos do Ensino Fundamental para promover a discussão acerca da padronização dos instrumentos avaliativos a fim de preparar os estudantes para as avaliações de larga escala. Após tecer considerações importantes sobre o conceito de avaliação e as influências externas no ambiente escolar, os autores trazem as contribuições da neurociência no conhecimento do desenvolvimento cognitivo do aluno e ressalta que cada um tem suas particularidades, ou seja, uma forma diferenciada de aprender e que isto deveria ser considerado ao invés de se propor uma padronização, como preconizado pela BNCC, o novo currículo nacional. Reverenciar cada etapa do desenvolvimento e o ritmo de cada um significa respeito à diversidade, onde a avaliação é um processo contínuo e não pode se restringir apenas aos resultados finais.

Oliveira *et al.* (2021) trazem como escopo de seu periódico a análise da apresentação da Educação Ambiental no atual documento curricular, a BNCC. Segundo os autores, com os ajustes da sociedade contemporânea às transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, surgiram muitos desafios no contexto escolar, principalmente quanto à formação de professores, o papel da escola e as abordagens ambientais. Após explanarem sobre a forma que a educação ambiental está contida no referido documento e os objetivos propostos a ela, os autores concluem que há uma contradição, visto que a abordagem para a disciplina segue uma linha tradicional, naturalista e conservadora, ao invés de uma perspectiva crítica que conduz o aluno a atitudes transformadoras e autônomas.

Ao mencionar todas as pesquisas selecionadas e o conhecimento trazidas nos estudos é possível depreender que a BNCC, atual orientação curricular do Brasil tem sido refletida sob

diferentes olhares e direções, reafirmando assim a importância da nossa contribuição no sentido de discutir e analisar se as atuais orientações vão ou não ao encontro de uma formação essencial para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e emancipados.

Para melhor compreender as contribuições desses trabalhos e relacionarmos com nosso objeto de pesquisa organizamos os em duas categorias por agregação, pois conforme Bardin (2011), os critérios para a categorização podem ser definidos por classificação ou agregações. O importante é que os elementos de uma mesma categoria tenham características comuns. Desse modo, vejamos os estudos que se enquadram em cada categoria:

Categoria 1 - Análise da relação da BNCC com os componentes curriculares;

Categoria 2 - Análise da relação da BNCC com os ideários políticos e econômicos.

Observa-se a partir da análise dos materiais selecionados que a maioria das produções evidenciou um estudo teórico pautados na relação entre a BNCC e nos componentes curriculares, ou seja, uma arguição voltada, prioritamente, para as contribuições e/ou críticas a respeito das disciplinas específicas. Isso significa que, das 7 dissertações analisadas, 03 (42,86%) enquadraram na categoria 1 e 04 (57,14%) delas na categoria 2. E dos 20 periódicos analisados, 14 (70%) tiveram a predileção da pesquisa sob a vertente da categoria 1 e somente 06 (30%) se voltaram à categoria 2. A descrição deles e as respectivas análises seguem especificadas e organizadas nos quadros 7 e 8 abaixo.

QUADRO 7 - DISSERTAÇÕES POR CATEGORIA

DISSERTAÇÕES	
CATEGORIA 1 Análise da relação da BNCC com os componentes curriculares.	CATEGORIA 2 Análise da relação da BNCC com os ideários políticos e econômicos.
CORDEIRO, 2019; CORREIA, 2020; SILVA, 2020.	CENTENARO, 2019; CIERVO, 2019; TOMAZIN, 2020; SANTOS, 2020.

Fonte: Produção Autoral (2021)

Analisando a relação dos componentes curriculares com foco nas competências/habilidades que se configuram nos conteúdos trazidos na BNCC depreendem-se que há uma grande preocupação no que tange à proposta de uma formação integral, pois

mesmo evidenciando no documento a necessidade de uma progressão horizontal e vertical em relação aos conteúdos é possível notar que além de seguir uma sequência baseada no tradicionalismo e na superficialidade, o sujeito continua como secundário no processo, caso contrário não seria necessário nomear as chamadas competências, que mais tem o foco de culpabilizar os alunos por seus fracassos que necessariamente potencializar o desenvolvimento pleno (CORDEIRO, 2019).

Corroboramos com o pensamento de Silva (2020) quando menciona que a formação proposta pela BNCC está mais voltada para reforçar o neoliberalismo que preza o conservadorismo, a adaptação e os interesses dos organismos internacionais em atender o mercado de trabalho ao invés de uma formação que possibilite o sujeito refletir, analisar, questionar e lutar por seus direitos. A própria imposição da Base é algo que infringe os princípios democráticos, a desorganização na cronologia dos fatos históricos, o desrespeito à cultura indígena e africana, dentre outros problemas nos leva a concatenar com a ideia que a Base veio para reforçar as explorações do capitalismo através da indução ao trabalho e negar o desenvolvimento de uma consciência histórica pautada no exercício da cidadania (CORREIA, 2020).

E quando associamos os fundamentos e a concepção da Base com os ideários políticos e econômicos ficam mais evidente ainda os interesses escusos que sempre estiveram e estão por trás de toda a propositiva e arbitrariedade. As competências socioemocionais contidas no documento trazem uma falsa preocupação com a formação de um novo sujeito, equilibrado, consciente e seguro de suas escolhas, quando na verdade o foco é ter o desenvolvimento de uma personalidade limitada, flexível para se adaptar em qualquer realidade e totalmente instrumental, característico do sistema capitalista neoliberal (CIERVO, 2019). Como bem explanou também Centenaro:

[...] significa dizer que embora o neoliberalismo defenda a desregulação para a vantagem individual, o currículo nacional e a avaliação padronizada são mecanismos para regular as expectativas dos grupos econômicos que detém o poder. O controle passa a ser pelas regras da meritocracia, ou seja, o bom desempenho é medido de acordo com a competência em responder aos objetivos e prescrições estabelecidas. A ineficiência é de responsabilidade do aluno, da escola e dos professores, por seu mérito insuficiente (CENTENARO, 2019, p. 111).

Observa-se, sem grandes pormenores que as orientações contidas na BNCC estimulam a utopia que para se alcançar a felicidade e o desenvolvimento integral, a educação deve induzir a submissão e a aceitação de que todos têm as mesmas capacidades e oportunidades. Posto isto, verifica-se que há uma subestimação para com as relações: teoria e prática; professor e aluno e, conhecimento/ informação. Vale ressaltar que toda forma de discursos econômicos e políticos que tem a predileção simplesmente na informação, impulsiona nossos jovens à ideologia, à alienação e ao incôncio (TOMAZIN, 2020; BENTO, 2020).

QUADRO 8 - PERIÓDICO POR CATEGORIA

PERIÓDICOS	
CATEGORIA 1	CATEGORIA 2
Análise da relação da BNCC com os componentes curriculares	Análise da relação da BNCC com os ideários políticos e econômicos
JÚNIOR (2019); LIMA (2019); SILVA e GALLON (2019); KIPPER <i>et al.</i> (2019); CABRAL <i>et al.</i> (2019); FERNANDES e SANTOS (2019); FURMAN e PETERMANN (2019); JÚNIOR <i>et al.</i> (2019); SANTOS (2019); FREIRE <i>et al.</i> (2020); BROTTTO e STEPHANINI (2020); RODRIGUES (2020); COSTA <i>et al.</i> (2021); BICA e ROEHRS (2021); OLIVEIRA <i>et al.</i> (2021).	AGUIAR e TUTTMAN (2019); ESTEVES e ARAÚJO (2019); GIOTTO (2019); DOURADO (2019); GONÇALVES e DIETOS (2020); COSTA e MOLINA (2020).

Fonte: Produção Autoral (2021)

Analisando a BNCC sob a ótica das disciplinas específicas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, Ensino Religioso, História, Educação Física, etc.), vê-se que seus autores da categoria 2 foram unânimes em corroborar com o pensamento que a BNCC não foi cogitada sob a ótica do desenvolvimento intelectual do aluno, mas sim, no desenvolvimento do perfil de um profissional adequado à sociedade contemporânea, principalmente para atender a demanda de produção e o mercado de trabalho. Dentre eles, podemos citar (JUNIOR *et al.*, 2019; FREIRE *et al.*, 2020; COSTA *et al.*, 2021; BICA; ROEHRS, 2021).

Outro fato importante a ser destacado é a dicotomia apresentada na BNCC no que tange as habilidades e a posição do aluno na contemporaneidade. Ela apresenta as habilidades como objetivos a serem alcançados pelos alunos ao longo do seu desenvolvimento, porém quando se analisa profundamente as competências gerais, as habilidades específicas para cada componente e os conteúdos escolhidos para cada área do conhecimento é possível perceber que a formação humana do aluno fica a segundo plano, e sob a responsabilidade de si mesmo,

isso significa dizer que as políticas públicas destinadas a educação estão sendo postas em prática, mas, caso o aluno por qualquer outro motivo não consiga desenvolver-se, a culpa passa a ser dele mesmo, dos professores e/ou própria escola, menos a estrutura, que desconsidera as conjecturas e as discrepâncias sociais (SILVA; GALLON, 2019; KIPPER *et al.*, 2019; FERNANDES; SANTOS, 2019).

Foi observado pelos autores que contemplaram conteúdos na área das Ciências Humanas que o documento despreza o contexto histórico da realidade social e cultural, visto que considera a história como algo do passado e o contexto geográfico apenas em prol da sociedade. Em relação a disciplina de Ensino Religioso, os autores evidenciaram a necessidade de os professores terem um conhecimento mais aprofundado sobre os conteúdos e as possíveis metodologias para que os alunos alcancem uma formação crítica, democrática e significativa (LIMA, 2019; BROTTTO; STEPHANINI, 2020; RODRIGUES, 2020).

Para a área das Ciências da Natureza, os conteúdos em nada superam o que já estava posto nos currículos anteriores, seguem uma visão tradicional, naturalista e conservadora, distante das abordagens ambientais. Destacando assim, a importância de mais pesquisas dentro do contexto social sanitário, econômico e cultural (JUNIOR *et al.*, 2019; COSTA *et al.*, 2021; BICA; ROEHR, 2021; OLIVEIRA *et al.*, 2021).

Em relação aos conteúdos que abrangem a área das linguagens o destaque foi para a necessidade de uma formação que propicie ao aluno a decodificação de mensagens correlacionando-as com seu contexto social e também que o desperte para com a posição de autor. É imprescindível estreitar a relação do uso das tecnologias para com a aprendizagem dos alunos, visto que, a BNCC foca muito na diversidade dos gêneros textuais, mas, sem o devido aprofundamento dos gêneros mais utilizados na comunicação oral e escrita. Outra questão observada foi a escassa utilização da transversalidade com os conteúdos que envolvem as temáticas socioculturais na disciplina. Sobre a produção de texto, os autores evidenciam que falta os alunos romperem com a visão ingênua e se projetar com autonomia, originalidade e autenticidade para uma escrita mais crítica, desenvolvendo o multiletramento aliados a tecnologia e, se colocando na posição de autor. Para os conteúdos da disciplina de Educação Física observou-se que estes estão voltados preferencialmente para a prática de esporte do que para uma visão histórico-cultural que valoriza a prática de exercícios físicos também como forma de manutenção da saúde e do bem estar (SILVA; GALLON, 2019; CABRAL *et al.*, 2019; FERNANDES; SANTOS, 2019; FURMAN; PERTERMANN, 2019; FREIRE *et al.*, 2020).

Ao analisar também os periódicos que compõem a Categoria 2 percebe-se ainda que ao se posicionar com relação a proposta de uma Base única para educação básica, os autores não a veem como uma possibilidade de equidade e qualidade para o sistema educacional, visto que ela reproduz a desigualdade social, sem respeito à diversidade cultural e à valorização profissional, tanto no que diz respeito à formação inicial e continuada quanto aos recursos materiais e financeiros (AGUIAR; TUTTMAN, 2019; ESTEVES; ARAÚJO, 2019; GIROTTO, 2019).

[...] sob tais condições, a BNCC pode contribuir para ampliar as desigualdades educacionais, uma vez que, partindo de situações tão díspares de docentes e discentes, pode reproduzir mecanismos perversos de responsabilização individual dos sujeitos da educação que têm sido postos em prática nas atuais políticas educacionais sob a lógica da Nova Gestão Pública (GIROTTO, 2019, p. 8).

Relacionando os ideários políticos, os princípios democráticos e os componentes curriculares para a área da matemática nota-se que há uma generalização quanto à aprendizagem dos conteúdos, como se todos os alunos fossem iguais e possuíssem a mesma capacidade e nível de abstração. Desta forma, desconsidera a individualidade, o ritmo de cada um e atribuem o resultado do sucesso ou do fracasso exclusivamente ao aluno. Neste sentido, as habilidades, as competências contidas na BNCC e política da avaliação puramente quantitativa parecem mais caminhar em direção à reprodução das desigualdades sociais, do que para a equidade e qualidade do ensino (GIROTTO, 2019; DOURADO, 2019; GONÇALVES; DIETOS, 2020).

Corroborando com esse pensamento Costa e Molina (2020, p. 197) reafirmam que:

[...] a necessidade constante dos profissionais envolvidos e compromissados com a real função do ato educativo, em aprofundar as leituras, estudar, refletir, e analisar o nosso cenário educacional brasileiro, bem como as políticas públicas educacionais, a fim de reorganizar o seu ato educativo, tendo como prioridade o rompimento da ideia de caráter dominante que se encontra enraizado nas propostas e nos fundamentos teóricos utilizados nos documentos oficiais.

Apesar do MEC ter mencionado um prazo de dois anos para que fosse organizado o cenário das instituições escolares para a implantação da BNCC nas etapas do ensino infantil e fundamental, boa parte dos municípios brasileiros já se encontram trabalhando com os

currículos adaptados conforme a BNCC, porém, com a Pandemia da Covid-19 que se propagou em quase todos os países do mundo no ano de 2020, as habilidades/conteúdos e dias letivos foram reduzidos a fim de obter o máximo de êxito possível nas atividades escolares neste período. Considerando ainda que, com a suspensão das aulas presenciais, a maioria das unidades escolares passou a oferecer materiais impressos e/ou aulas síncronas através das plataformas digitais (PARECER CNE/CP Nº: 5/2020)⁶².

Esse episódio não dificultou apenas as aulas regulares nas instituições da educação básica, visto que muitas pesquisas educacionais também foram afetadas pela prioridade de investimentos nas pesquisas na área da saúde e os cortes para outras áreas⁶³. Vejamos a fala do Pesquisador e Professor Ildeu de Castro Moreira, no debate produzido pela Academia Brasileira de Ciência, no dia 21 de julho de 2020, sobre os impactos da Pandemia na pesquisa científica:

Os recursos para a ciência têm sofrido cortes drásticos nos últimos anos. Se neste momento de pandemia o governo já não está liberando verbas nem para o enfrentamento dessa questão crítica, parece que vamos continuar nesse processo de desmonte do sistema nacional de CT&I. A atuação das entidades científicas vai ser muito importante, nos próximos meses, na luta pela recuperação dos recursos do CNPq, Finep e Capes e pelo orçamento de CT&I para 2021 (MOREIRA, 2020, s/p).

Os impactos dessas mudanças citadas têm impossibilitado a continuidade das pesquisas que foram iniciadas acerca das políticas públicas adotadas para a implantação da BNCC nas redes de ensino e a verificação de como está a referida implantação no cotidiano escolar.

Assim sendo, nota-se que muito temos a produzir sobre a BNCC e sua implantação nas instituições educacionais brasileiras, pois independentemente do componente curricular, das competências gerais, das habilidades apresentadas na diretriz, da formação dos professores e/ou das políticas públicas, há uma complexidade inerente ao assunto que por ora, ainda não se tem uma resposta conclusiva.

⁶²Cf. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>.

⁶³Cf. <https://www.abc.org.br/2020/07/21/impactos-da-pandemia-na-pesquisa-cientifica/>;
<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimidia/detalhe/busca-ativa-intersetorialidade-para-combater-a-evasao-escolar?>

Vale sublinhar que as dissertações e artigos analisados não trouxeram resultados empíricos acerca do desenvolvimento da BNCC nas escolas. Os resultados apresentados na análise de conteúdo se limitaram ao campo teórico, ou seja, é a visão dos(as) pesquisadores(as) que analisaram os componentes curriculares evidenciados na referida diretriz.

Acredita-se que a ausência de dados empíricos no material analisado (dissertações e artigos) se deram em virtude do período de implementação da BNCC nas escolas e também pelo fato da Pandemia do Coronavírus, que assim como nesta pesquisa impossibilitou o acesso às instituições e o desenvolvimento de uma pesquisa de campo. Outro fato a ser considerado concerne a resultados fidedignos, pois efetivamente a BNCC foi colocada em prática somente a partir do segundo semestre de 2021.

Salienta-se que de março/2020 a agosto/2021, as aulas aconteceram de forma síncrona, utilizando-se das plataformas digitais para que professores e alunos interagissem de suas próprias residências e, que as habilidades da BNCC foram reorganizadas de modo que os alunos pudessem ter pelo menos o mínimo dos conhecimentos para cada ano/série.

Na tessitura dos capítulos e tópicos anteriores observa-se que a educação brasileira há anos vem representando possibilidade de intervenção da iniciativa privada para controle do conhecimento a que os alunos das escolas públicas têm acesso. Isso acontece não porque todas essas empresas e instituições desejam uma educação de qualidade para todos, pelo contrário, é porque a formação que esses almejam perpetuar visa formar trabalhadores que venham a contribuir com o desenvolvimento da sociedade e que não ofereçam riscos a dominação exercida por eles. Infelizmente, quem mantém a classe dos dominantes são os dominados e estes não devem ter uma educação que os despertem dessa farsa. “Nesta perspectiva, a prática educativa que se efetiva na escola é alvo de uma disputa de interesses antagônicos. Sua especificidade política consiste, exatamente, na articulação do saber produzido, elaborado, sistematizado e historicamente acumulado, com os interesses de classe” (FRIGOTTO, 2006, p. 33).

3.4 A BNCC E A FORMAÇÃO HUMANA: UM OLHAR CRÍTICO SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A proposta da THC está fundamentada em uma educação voltada para a compreensão da essencialidade dos objetos e de suas relações com e na sociedade. Desse modo, o modelo de formação proposto às instituições educacionais é suma importância para designar o perfil de aluno/cidadão a que se pretende formar: pessoas reflexivas, indagadoras, analíticas, atuantes e transformadoras ou, meros cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres, mas, adestrados pelas políticas desenvolvidas nas sociedades capitalistas, entre estas, o Brasil.

Ao correlacionar toda a trajetória da educação como mencionamos, desde os primeiros grupos de ensino, a proposta de formação da referida teoria (THC) e analisar teoricamente a atual diretriz curricular brasileira, a BNCC, percebe-se que há distanciamento entre a proposta curricular e a concepção de aprendizagem. A organização do referido documento revela indícios que as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos convergem-se em outra perspectiva, ou seja, à uma formação mais profissional que preferencialmente intelectual, a qual seria de fato a função social da escola. “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13 *apud* SAVIANI, 2020 s/p).

Analisando a trajetória da educação no Brasil com todas suas mudanças, o cenário globalizado imposto pelo neoliberalismo e a análise dos resultados teóricos consolidados sobre a BNCC, ver-se que os atos peculiares de aprendizagem propostos para serem desenvolvidos nas escolas pelos educadores demonstram uma dubiedade em sua finalidade, sendo: de um lado a necessidade de um ensino voltado para os conteúdos sistematizados historicamente e por outro, o desenvolvimento de competências e habilidades cujo foco está na demanda do mercado trabalhista, ou seja, no modo produtivo.

Seus efeitos no campo da educação se traduzem na uniformização das políticas educacionais em escala mundial por meio de modelos de governança decorrentes de avaliações externas, conforme pode ser constatado em documentos oficiais do governo como diretrizes, programas, projetos etc. Freitas (2011) argumenta que os organismos multilaterais, ONGs, movimentos pela educação vinculados a corporações empresariais, “procuram implementar a visão de educação como subsistema do aparato produtivo”, definindo objetivos para a escola a partir de necessidades

estratégicas de mão de obra. Desse modo, a educação destina-se à formação de trabalhadores para necessidades imediatas da economia (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 47).

Corroborando com o pensamento dos autores supracitados e também com a compreensão da THC no que tange a aprendizagem e a função da escola, verifica-se que as condições socioeconômicas e as políticas públicas que foram sendo paulatinamente construídas pela sociedade revelam uma dicotomia entre: o universal e o singular, o mediato e o imediato, ou seja, que as finalidades propostas pelo conjectura politizada induzem o cidadão à superficialidade contentando-se apenas com os conhecimentos empírico/imediatos ao invés do conhecimento teórico/científico. Não que os conhecimentos empíricos não sejam importantes, pelo contrário, eles representam as bases para o aprofundamento da ciência e das pesquisas, contudo considerando a função da escola como menciona Martins (2010), vê-se que outros caminhos têm sido priorizados.

O produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. O objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social (2010, p. 15).

Observa-se também o pensamento de Saviani (2013) em relação à função da escola.

Que a função social da escola é a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão (SAVIANI, 2013, p. 14).

Trazendo um esboço a mais quanto a função da escola e o que têm sido inquiridas a ela, Frigotto (2006) alude que:

Ao longo de cinco anos de trabalho, em contato com uma vasta literatura e pesquisadores que analisam os vínculos entre economia e educação, educação e trabalho (emprego), educação e crescimento e desenvolvimento econômico, percebemos que a teoria do capital humano, que tem no arsenal da economia neoclássica, na ideologia positivista os elementos constitutivos, os pressupostos de seu estatuto teórico, vem, ao mesmo tempo, se

constituindo numa teoria do desenvolvimento e numa "teoria da educação". Essa teoria, por sua vez, é reflexo de determinada visão do mundo, antagônica aos interesses da classe trabalhadora. Quanto ao primeiro sentido __teoria do desenvolvimento__ concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora da renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social. Quanto ao segundo sentido, ligado ao primeiro__ teoria da educação...a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional de educação. (2006, p. 16-16).

Essa tem sido uma visão que há muito tempo vem sendo desenvolvida nas escolas e, às vezes sem a percepção dos próprios educadores, que tem a responsabilidade de empreender a relação entre a teoria e prática com os alunos. Dito isso, infere-se que nós, enquanto educadores, temos que ser pesquisadores, críticos e não se convencer pela aparência, mas sim pela essência. Essa, é uma das únicas formas que pode contribuir para desvelar os reais motivos de se ter uma Base Comum à educação.

Vale sublinhar que o caminho o qual referencio nessa pesquisa refere-se à direção em que a educação brasileira tem buscado com a implantação dessa Base Nacional. Que tipo de formação e seu foco. Acreditamos que tanto o caminho quanto o descaminho referem-se a uma direção que conduz à um lugar ou a algo, resta-nos saber em qual lugar objetiva-se chegar.

Neste sentido, a importância dos termos: caminho ou descaminho sinalizam-nos à análise dos objetivos propostos em função da formação educacional e o “como” alcançar a aprendizagem, ou seja, como chegar à direção de um ensino de qualidade. O fundamental aqui foi destacar como se dá o processo de aprendizagem e desenvolvimento, respaldado pela THC e, analisar teoricamente o que tem sido produzido sobre a BNCC em relação a formação dos alunos do ensino fundamental nas instituições públicas.

Destarte, ao evidenciar o distanciando em que a teoria se apresenta em relação a prática, situação peculiar da educação no Brasil hoje, nota-se que a excesso de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo aluno/educando, em um tempo exíguo, ultrapassa as condições reais do cotidiano vivenciados pelos professores em relação aos conteúdos escolares e que infelizmente retrata mais uma vez a realidade que por hora sempre foi vivenciada na educação: o básico, o superficial, a reprodução e os objetivos escusos.

Libâneo e Freitas (2018) retratam que desde a década de 90 com a parceria dos organismos multilaterais, dentre eles, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, as diretrizes, as políticas e as normas educacionais do Brasil ficaram condicionadas a resultados, cujas garantias mínimas são das necessidades básicas, ou seja, uma educação voltada para a socialização, preparação de mão-de-obra para o mercado produtivo e condições mínimas para o desenvolvimento humano e exercício da cidadania. Isso se traduz na universalidade, no imediatismo e na superficialidade que passam a ser foco da educação e da vida dos cidadãos, como também menciona *Davydov*.

Como resultado do desenvolvimento da atividade objetiva prática das pessoas, a sensibilidade do ser humano é contraditória por seu conteúdo. A sensação e a percepção, por si mesmas, refletem a existência presente, imediata. Porém, através da ação prática, em que se confronta convenientemente as coisas (o objeto e o meio de trabalho), a sensibilidade “penetra” outro conteúdo: a mediatização e a continuidade da existência, seu conteúdo interno. A ação prática, sendo sensorial e objetiva, reúne em si os elementos de conteúdo oposto por suas particularidades: o externo e o interno, o existente e o mediatizado, o singular e o universal. Aqui estes momentos se encontram em unidade imediata. A complexificação da prática e a comunicação, por um lado, desenvolveu os meios de idealização, por outro, levaram à divisão da atividade laboral integral do homem entre trabalho da cabeça planejadora e das mãos executoras. A consolidação dessa divisão teve suas causas socioeconômicas históricas. Por causas especiais, rompeu-se a unidade imediata dos aspectos opostos existentes no conteúdo das ações práticas (DAVYDOV, 1988, p. 137).

Como mencionamos, na análise de conteúdo, especificamente no item 3.3, a proposta da BNCC parece distorcida às reais necessidades de uma formação educacional, principalmente pelo fato de que a influência ideológica desses organismos internacionais que buscam parcerias visando interferir de modo a perpetuar a visão neoliberalista e obter lucros e, não o desenvolvimento intelectual da sociedade. A existência de uma preocupação destes no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual é sob medida, ou seja, desde que os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos nas escolas não propiciem uma formação consciente, crítica, intuitiva e transformadora que não venha a descortinar os reais interesses econômicos e políticos de determinados grupos que estão no poder, ou que tenham influências neste. (CENTENARO, 2019; SILVA, 2020; COSTA; MOLINA, 2020).

Essa distorção nos objetivos da educação vem de muitos anos, surgindo junto com a origem da escola e a perpetuação da iniciativa privada, onde os proprietários de terras passaram a viver do trabalho e os não-proprietários, com tempo livre para desfrutar de

atividades intelectuais, exercícios físicos e da arte. Essa era a educação da classe dominante e de seus filhos, ao contrário daquela destinada à classe dos dominados que, quando teve acesso a escola, o conhecimento era apenas o básico/instrumental, ou seja, não primava pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas.

[...] essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Apesar de compreender que a empregabilidade é algo essencial na vida de cada cidadão, pois oportuniza o sustento/sobrevivência, há de ressaltar que a prioridade no desenvolvimento das capacidades intelectuais ainda é algo destinado à classe com melhor poder aquisitivo, devido ao tempo disponível destinado aos estudos e a oportunidade de obter com profundidade os conhecimentos sistematizados que infelizmente, como já mencionamos o porquê, ainda não se chega as escolas públicas. E, também pelo fato de que infelizmente o foco do poderio é manter o mínimo de conhecimentos para a população com a finalidade de garantir sua anuência.

O modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental. O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade (*idem*, p. 60).

As finalidades impostas à educação contribuem para inviabilizar uma formação dinâmica, integral, autônoma, consciente, singular, conforme estabelecida pela THC, a qual deveria ser o papel da escola; propiciar situações que transformem conceitos empíricos em teóricos, ou seja, do geral para o singular e vice-versa, pois a aprendizagem acontece de forma própria para cada aluno, considerando sua história, vivências, particularidades e principalmente o contexto no qual está inserido.

Todos os tipos de atividade espiritual do ser humano, entre eles a científica, não são realizadas por indivíduos isolados, mas constituem processos sociais. Possuem procedimentos e meios, formados historicamente e socialmente, de construção e operação com os objetos, para sua idealização, fixação e transformação. Em princípio, o pensamento teórico não tem por objeto a diversidade imediata das coisas; estuda-as por meio da objetivação idealizada específica e só então realiza suas possibilidades (DAVYDOV, 1988, p. 134).

Portanto, para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, eficaz e objetivando uma transformação pessoal e social, esta deverá ser planejada e desenvolvida como exercício bem mais aprofundado que na maioria das vezes acontece no ambiente escolar, pois a descoberta da essência perpassa pelas transformações das funções superiores, como bem mencionamos através das teorias de *Vygotsky*, *Leontiev* e *Davydov*. Não é simplesmente o fato de estar presente em uma sala de aula, com professores supostamente qualificados e uma diretriz curriculares, como a BNCC, que garantirá a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Isso, requer muito mais que apenas a vaga garantida em uma instituição escolar por intermédio da legislação, fazendo referência a Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional 4.024/61, 5.692/71 e 9394/96, é preciso que o ensino disponibilizado seja de qualidade e que propicie o pensamento crítico.

Destarte, apreende-se que para a THC, a relação da aprendizagem vincula-se no movimento das interações, das relações, das transformações pessoais e sociais contrapondo ao ensino vinculado a fatos isolados. Isso significa que o conhecimento empírico deve ser superado, por meio da conversão (pesquisa) e conexões internas, formando o conhecimento teórico. Este se configura na compreensão da relação entre o todo e suas partes e vice-versa, proporcionando a reflexão.

A tarefa geral do conhecimento consiste, como escreveu V. I. Lênin, em abarcar "... a regularidade universal da natureza em eterno desenvolvimento e movimento"⁶⁴. Dentro do todo natural em desenvolvimento, as coisas mudam constantemente, passam a ser outras, desaparecem. Mas, cada coisa não muda e desaparece, senão para passar a ser outra, a que dentro de certa interação mais ampla das coisas aparece como a consequência indispensável da existência da coisa desaparecida, que conserva dela o positivo (nos limites de toda a natureza isto constitui a relação universal). Inicialmente o conhecimento separa e fixa a coisa em suas mudanças externas, em suas relações e ligações isoladas. Assinala G. Davídova: Se esta vinculação se fixa como independente, como existente por si mesma, não derivada de outra coisa e não geradora de outra coisa temos sobre a mudança certa

⁶⁴ V. I. Lenin. *Resumen del libro de Hegel "Ciencia de la lógica"*. O. C., t. 29, p. 164.

representação, a constatação empírica de um fato isolado⁶⁵. Tal constatação empírica não fornece por si mesma um conhecimento do “em que” e do “por que” exatamente nisso é que se transforma a coisa dada (DAVYDOV, 1988, p. 131).

Considerando, a profundidade do processo dialético defendido pela THC para a apropriação da aprendizagem escolar; o desenvolvimento humano do aluno que vise à autonomia, consciência e a independência; os objetivos previamente instituídos pelas políticas públicas para o atendimento as propostas socioeconômicas; as estruturas oferecidas nas escolas e toda a conjectura da BNCC em relação à aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, necessita-se analisar se essa formação conduz a um caminho ou descaminho para a educação pública.

Observa-se que a BNCC parece continuar no mesmo caminho das propostas passadas, como o PCNs, e outras diretrizes curriculares que buscavam oferecer uma educação para todos, porém de forma limitada e com fins voltados mais às necessidades políticas e mercadológicas.

[...]se essas análises explicitam a conjuntura em que emerge a teoria do capital humano e sua função ideológica, não apreendem, de forma suficiente, as determinações de caráter orgânico do avanço do capitalismo que a produzem. Dito de outra forma, a não-apreensão adequada da relação diabética entre a infra e superestrutura; da expansão mais rápida do trabalho improdutivo em face do trabalho produtivo como resultado da dinâmica do processo de produção capitalista cujo objetivo não é satisfazer necessidades humanas, mas produzir para o lucro; da necessária inter-relação entre trabalho produtivo e improdutivo, à medida que passamos de um capitalismo concorrencial para um capitalismo monopolista, onde o trabalho improdutivo é posto como condição de eficácia do trabalho produtivo, levam as análises que discutem as relações entre educação e estrutura económico-social capitalista a se enviesarem, ora buscando um vínculo direto ora negando qualquer relação (FRIGOTTO, 2006, p. 17).

Como bem explicitado pelo autor acima, essa dinâmica que perpetua também na educação impede de dissipar o acesso a uma formação voltada para o desenvolvimento das capacidades intelectuais, da criticidade e da produção de conhecimento, como deveria ser. O conhecimento fica na superficialidade em detrimento a uma formação com sagacidade e a acuidade.

⁶⁵ G. Davídova. *Sobre la naturaleza del concepto en los "Cuadernos filosóficos" de V. I. Lenin. In: La dialéctica, teoría del conocimiento*, p. 316.

Os conceitos historicamente formados na sociedade existem objetivamente nas formas da atividade humana e em seus resultados, ou seja, nos objetos criados de maneira racional. As pessoas individualmente (sobretudo as crianças) os captam e os assimilam antes de aprenderem a atuar com suas manifestações empíricas particulares. O indivíduo deve atuar e produzir as coisas segundo os conceitos que, como normas, já existem anteriormente na sociedade, ele não os cria, e sim os capta, apropria-se deles. Só então se comporta humanamente com as coisas. Como norma da atividade, na educação o conceito atua, para os indivíduos, como primário em relação a suas diversas manifestações particulares. Como algo universal, este conceito é o modelo original (protótipo) e a escala para avaliar as coisas com as quais o indivíduo se encontra empiricamente. Em outras palavras, o indivíduo não tem ante si certa natureza não assimilada que, ao interagir com ela, deve formar conceitos; os conceitos já lhe são dados na experiência historicamente formada das pessoas, cristalizada e idealizada. Simultaneamente, o conceito aparece como formação secundária em relação com a atividade produtiva conjunta de toda a humanidade socializada (DAVYDOV, 1988, p. 130-131).

Ao analisar com afincos as habilidades proposta na BNCC para a etapa do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano especificamente – anos finais, observa-se que os conteúdos foram elencados de forma gradual e por níveis de aprofundamento, mas diante “do como” e “para que” se transformam os conceitos empíricos em teóricos como trazidos na THC, fica inevitável a reflexão que a BNCC vem ao encontro das necessidades da despolitização da sociedade e não de uma formação escolar integral, emancipatória e de qualidade.

Vejamos o que diz Libâneo e Freitas em uma pesquisa sobre a existência de alguns posicionamentos que vulgarizam a questão da qualidade da educação brasileira principalmente com a interferência dos Bancos, Empresas e Organismos Multilaterais que visam à mensuração, através do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira - IDEB com vistas a incorporar os resultados educacionais às políticas de desenvolvimento econômico-social.

Tendo em conta que as atuais políticas educacionais operam num sentido oposto a esse entendimento do papel do ensino escolar, a hipótese central da pesquisa compõe-se de duas assertivas: a) os organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, estão intervindo fortemente na configuração interna das escolas e afetando suas práticas institucionais (organizacionais, curriculares e pedagógicas) e essa intervenção ocorre por meio das políticas educacionais brasileiras que, por sua vez, incorporam a visão destes organismos sobre objetivos educacionais, qualidade da educação, organização curricular, trabalho docente, qualidade do ensino, aprendizagem dos alunos, avaliação da aprendizagem, avaliação da escola, etc.; 2) essa intervenção vem acarretando a deterioração do ensino público, especialmente aquele destinado às camadas mais pobres da população, ao reduzir a qualidade da educação, do ensino e da aprendizagem meramente a

expectativas de desempenho futuro das crianças e jovens relacionadas com empregabilidade imediata (2018, p. 34).

Dito isso, nota-se que a influência das organizações não governamentais (Itaú, Instituto Airton Senna, Fundação Roberto Marinho, UNESCO, Banco Mundial, etc.) na educação induz a um tipo de educação vinculada a perpetuação de uma sociedade desigual, despolitizada, tecnicista, meritocrata e competitiva, subjugando o direito aos indivíduos à uma educação de qualidade, onde haja pelo menos a prevalência de um currículo que garanta o desenvolvimento cognitivo e o exercício pleno da cidadania.

Essas influências e os objetivos educacionais como tem se apresentado no contexto atual convergem na existência de três currículos distintos e articulados, sendo eles: o **currículo instrumental**, que parte das orientações principalmente do Banco Mundial e da Unesco, cujo foco está na preparação de mão-de-obra. A função da escola passa a ser de acolher e integrar as crianças e jovens para o controle dos conflitos sociais existentes. Nesse modelo, a formação é pautada na primazia da quantidade de conteúdos transmitidos e armazenados, nos treinos e na competitividade. “Trata-se de uma escola simplificada e aligeirada com base em conteúdos instrumentais, visando a preparação dos pobres como força de trabalho” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 54).

Outro modelo apontado pelos autores é o **currículo sociológico/intercultural de atenção à diversidade sociocultural**. Neste, o foco é a promoção e inclusão social, ou seja, análise de temas que envolvam a diversidade, a identidade, as diferenças socioculturais e o multiculturalismo. A função da escola é fazer com que a criança e/ou jovens se sintam pertencente e respeita pela sociedade. “No entanto, são realçadas mais as práticas sociais e menos as práticas pedagógicas, ficando os conteúdos, a formação de conceitos e as atividades de desenvolvimento das capacidades intelectuais em segundo plano” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 55).

E por fim, o **currículo da formação cultural e científica** que coloca a escola como uma das instituições mais importante para consolidar a inclusão e democratização social. Nessa visão, a escola além de propiciar o desenvolvimento cognitivo contribui sobremaneira na personificação do cidadão.

A terceira orientação curricular tem como pressuposto que a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe propiciar os instrumentos da apropriação dos saberes sistematizados social e historicamente; constituídos como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e para formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. Em decorrência, defende um currículo assentado na formação cultural e científica em interconexão com as práticas socioculturais uma vez que a escola trabalha com alunos concretos inseridos em práticas socioculturais e institucionais (LIBÂNEO, 2014 *apud* LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 55).

Para que a orientação curricular supracitada efetive faz-se necessário que toda a estrutura escolar, envolvendo a organização do ensino, a gestão administrativa e pedagógica e a própria prática de sala de aula (conteúdos e metodologias) estejam bem alinhadas e em consonância com uma proposta que permita a apreensão do conhecimento sistematizado.

Neste sentido, ao analisar uma proposta curricular como a BNCC examina-se também todos os componentes a que ela se vincula, diretamente ou indiretamente, ou seja, a proposta de uma base nacional impacta na gestão, na sala de aula, na formação do professor e principalmente na formação do aluno como cidadão que contribui para um determinado contexto social. Desse modo, o esclarecimento da finalidade de uma proposta curricular é de um valor imprescindível, considerando todas as peculiaridades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Uma vertente é o trabalho educativo com fins ao atendimento das avaliações de larga escala, que viabilizam os financiamentos e o mercado profissional e que tem sido o foco das políticas neoliberais, outra, é uma formação com foco no desenvolvimento intelectual, afetivo, moral e social através das mediações culturais, conforme deveria ser.

[...] No projeto neoliberal para a educação das camadas pobres dos países periféricos, os aspectos pedagógico-didáticos ficam diluídos no currículo e nas formas de avaliação externa, perdendo-se as peculiaridades do ato educativo como a formação científica, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da personalidade. [...] Em contraponto ao projeto neoliberal e às reformas educativas de cunho economicista, destaca-se no campo educacional uma perspectiva de qualidade de educação centrada no desenvolvimento humano para uma sociedade justa e democrática. Ela ampara-se nos princípios da teoria histórico-cultural que concebe a educação escolar como lugar da apropriação dos conceitos científicos pelos estudantes enquanto meios instrucionais para promover o desenvolvimento intelectual e a formação global da personalidade (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 57).

Segundo a THC, para que o sujeito se conscientize do seu papel enquanto cidadão que se apropria do saber, por meio do processo de interiorização e age sobre a natureza e sua realidade social faz-se necessário que o currículo oriente as instituições escolares a desenvolver atividades com o objetivo de uma formação integral (cognitiva, afetiva, moral, estética, ética, etc) e que essas propiciem o exercício das transformações das funções superiores, pois somente assim resultará em uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento psíquico. “Em outras palavras, o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos depende da apropriação da experiência histórico-cultural e da interação com essa experiência em situações adequadas de aprendizagem” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 57).

Libâneo e Freitas (2018) apresentam considerações importantes quanto à organização do processo ensino-aprendizagem em consonância com o desenvolvimento integral como sugere a teoria histórico-cultural.

[...] a questão central da didática Desenvolvimental são os conteúdos do ensino, entendidos aqui não como conhecimentos fixos e formais, mas como modos gerais, métodos gerais, social e historicamente formados, de transformação dos objetos da realidade, ou seja, eles refletem o processo mental de busca do conhecimento. Isso explica a origem das relações entre a cultura e o conhecimento escolar. Cabe à escola selecionar os elementos dessa cultura a serem apropriados pelas novas gerações, de modo a lhes assegurar uma formação geral comum. Em segundo lugar, esses ‘conteúdos’, social e historicamente desenvolvidos, precisam ser interiorizados, isto é, convertidos em formas de subjetividade individual, como meios da atividade do sujeito que possibilitam o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. O processo de interiorização significa, portanto, a orientação da atividade do aluno para o domínio dos procedimentos socialmente desenvolvidos de lidar com o mundo dos objetos e transformá-los, de modo que eles se convertam em meio da própria atividade do indivíduo. Em terceiro lugar, a forma adequada de condução desse processo, tal como propõe Davydov (1988), é a atividade de estudo, precisamente a atividade conduzida pelo professor visando a apropriação, pelo aluno, dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos. Em quarto lugar, a culminância desse processo são as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico, a partir do que o indivíduo regula voluntariamente sua própria atividade em relação à natureza e aos outros. Estão, pois, conjugados entre si os objetivos da educação escolar, o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano (*idem*, p. 59).

Diante das características mencionadas pela THC em relação à formação dos conceitos teóricos, ou seja, a aprendizagem que também é defendida por esta pesquisa, os principais resultados teóricos apresentados na análise de conteúdo fica evidente que há um grande desafio a ser rompido com a utilização da BNCC: propiciar o desenvolvimento um trabalho pedagógico que venha integrar às necessidades essencialmente humanas com vistas ao

desenvolvimento intelectual, à promoção da participação social do indivíduo e o efetivo exercício à cidadania.

Para essa pesquisa, a escola como *locus* do conhecimento sistematizado deve propiciar a construção de uma consciência ativa, ou seja, a compreensão dos fatos históricos, sociais, políticos e culturais viabilizando no processo ensino-aprendizagem meios alternativos que possibilitem o confronto dos discursos ardilosos e deturpantes implementados na sociedade pela estrutura estatal, por organizações multilaterais e grupos empresariais.

Assim, o grande desafio é fazer emergir sentido nas atividades dos sujeitos da escola, criando novas necessidades e organizando o ensino intencionalmente para que o objeto de estudo possa preencher essa necessidade, transformando-se, assim, no motivo e no objetivo da atividade do aluno. Não é tarefa fácil, mas necessária (PUENTES; MELLO, 2019, p. 8).

Nesta perspectiva, a escola como desveladora desse movimento dialético das internalizações e das transformações pensadas pelo aluno produz uma dinamicidade no processo ensino-aprendizagem resultando na síntese e antítese dos conteúdos trabalhados e não simplesmente meras reproduções de habilidades e competências como estão postas na BNCC.

Dito isso, é fundamental que no espaço escolar os conteúdos acadêmicos sejam trabalhados intencionalmente enfocando a essência, considerando as relações das particularidades com o todo e principalmente de forma que assegure aos estudantes o processo das transformações mentais, pois são essas que possibilitarão o conhecer e o intervir conscientemente sobre as realidades preconcebidas como deterministas.

Novos caminhos para a educação brasileira e para uma vida social mais ativa serão possíveis quando a escola possuir autonomia e condições para planejar e executar ações que visem à promoção do saber sistematizado, incluindo metodologias diferenciadas com vistas à internalização dos conteúdos acadêmicos, as transformações mentais e principalmente o despertar para a conscientização individual (sujeito) e social (coletiva). Este caminho como proposto pela THC conduzirá à formação de cidadãos: tolerantes, criativos, honestos, resilientes, responsáveis, proativos e justos para atuarem em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma releitura da trajetória da Educação desde os tempos coloniais, perpassando pelos vários governos, diferentes contextos sociais, econômicos, políticos e todas as mudanças ocorridas sejam na legislação, nos currículos, na formação dos professores e principalmente na didática pedagógica do “como” ensinar e “para que” aprender verificou-se que mesmo dispondo um caminho preestabelecido (planejamento), nem sempre é possível garantir resultados que abarquem o interesse e as expectativas de todos os envolvidos.

Quando falamos em aprendizagem e desenvolvimento são vários os aspectos a serem considerados. Se por um lado, cada indivíduo é único e tem o tempo próprio de aprendizagem, por outro, temos as especificidades do contexto social e cultural, os quais também fazem parte do processo educacional. Mudam-se as épocas e novas experiências vão surgindo como resultado das novas pesquisas científicas.

Nesse sentido, observou-se que desde o compromisso assumido na Conferência de Jomtien⁶⁶, em 1990, o governo tem buscado cumprir o acordo, mesmo que os meios utilizados não sejam aprovados por todos os envolvidos (Gestores, Professores e Sociedade em geral), tal qual como vem acontecendo com a implantação da BNCC como Currículo Nacional e com as Avaliações de Larga Escala. O discurso de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos é magistral, no entanto, é uma realidade que parece estar longe de ser concretizada, visto que o verdadeiro propósito de se ter uma Base Nacional parece ainda não ter sido desvelado.

Essas ações não só oportunizam o governo a transferência de suas responsabilidades governamentais (desestatização) como também viabiliza financiamentos para o país, ou seja, são os aspectos comerciais e interferências nas decisões estatais reafirmando as propostas neoliberais, que subestima a formação humana em detrimento à profissional e coloca os interesses particulares e a situação econômica como prioridade.

Ao compreender o processo de elaboração da BNCC, seus participantes e todos os aspectos que a envolveram, fica esclarecido que não é a formação intelectual que está no centro, mas sim, a formação de futuros trabalhadores que o mercado e a classe dominante necessitam. Observa-se que sua elaboração veio para satisfazer as exigências internacionais

⁶⁶ Cf. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) (unicef.org)

para possíveis financiamentos e, as locais para parcerias/troca de favores envolvendo a máquina pública e a iniciativa privada. Ademais, se todos os investimentos destinados à educação fossem realmente aplicados na área visando o desenvolvimento humano, teríamos uma sociedade mais justa, pois cada cidadão teria condições para analisar melhor suas escolhas e não seria ludibriado com tanta facilidade.

Ao inspirar em um modelo de Educação desenvolvida em outros países⁶⁷, como: U.S.A., Canadá e Austrália não foi observado que a realidade econômica, política e social desses é bem diferente do Brasil, principalmente no que tange às finalidades educativas, os investimentos à educação e à formação humana. Nesses países, a educação não é vista apenas como formadora de mão de obra, mas sim, como formadora de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, atuantes na sociedade e contribuintes com suas pesquisas para que a cada dia a sociedade possa oferecer o de melhor a todos. Esses aspectos fazem toda a diferença e demonstram como a educação pode e tem dado certo em outros lugares, diferentemente da nossa.

No caso específico do nosso país, a imposição de uma Base Nacional como a BNCC não só contraria os direitos de aprendizagem das culturas regionalizadas, visto que as competências e habilidades referem-se ao geral, mas também o direito ao exercício da cidadania que perpassa pela participação política e social de cada sujeito.

A aprendizagem por competências e habilidades considera como se todas as crianças e jovens estivessem no mesmo patamar de conhecimento, sem considerar o ritmo de aprendizagem de cada um.

Para a THC, especialmente nas teses defendidas por Vygotsky, Leontiev e Davydov para formar conceitos teóricos, ou melhor, uma aprendizagem significativa, requer tempo e uma preparação estupenda, ou seja, faz-se necessário que o professor saiba exatamente que tipo de tarefa propor aos alunos com foco a estimular às transformações mentais, além de ter consciência plena dos objetivos a serem alcançados (LIBÂNEO, 2012).

Fazendo alusão à THC partilho também minha experiência no processo de construção desta pesquisa que seguiu o curso previsto, onde as transformações mentais foram acontecendo paulatinamente ao seu tempo. À medida que ampliava as leituras com o desejo de aprofundar mais a respeito do objeto, outros conhecimentos foram sendo aglutinados aos

⁶⁷Cf. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873924-australia-canada-e-eua-inspiraram-base-curricular-do-brasil.shtml>.

antigos e as transformações mentais foram acontecendo, resultando em novas formas de pensar sobre o objeto. A princípio, o desejo era ter como resultado uma análise de pesquisa de campo, no entanto, devido aos dois anos que lamentavelmente passamos com a Pandemia do Coronavírus, o contexto político que não tem favorecido e nem incentivado o desenvolvimento de pesquisa e, também pelo fato que a BNCC ainda está em curso, não foi possível realizar essa etapa, mas fica a convicção de que deixaremos importantes considerações teóricas para subsidiar outros trabalhos, pois acredito fielmente que o conhecimento é uma fonte inesgotável e que a cada momento novas formas de compreender o referido objeto irão surgir.

Como educadores e pesquisadores cabe a nós desvelar os segredos e interesses que estão por detrás da manutenção do “mínimo” de conhecimentos a sociedade, pois como assevera Frigotto, desde a década de 60, a improcedência da democratização do ensino através do aumento no número de vagas e quantidade de alunos matriculados nas escolas públicas, ludibria a associação da política econômica e a centralidade do capital, que permanece nas mãos de poucos.

A análise do caso brasileiro, neste particular, é singularmente reveladora. Toda a política educacional, desenhada especialmente após a segunda metade da década de 60, tem nos postulados da teoria do capital humano seu suporte básico. Ao lado de uma política econômica que velozmente se associa ao capital internacional, cujo escopo é a exacerbação da concentração da renda e da centralização do capital, toma-se a "democratização" do acesso à escola -- particularmente à universidade -- como sendo o instrumento básico de mobilidade, equalização e "justiça" social. Produz-se, então, a crença de que o progresso técnico não só gera novos empregos, mas exige uma qualificação cada vez mais apurada. De outra parte, enfatiza-se a crença de que a aquisição de capital humano, via escolarização e acesso aos graus mais elevados de ensino, se constitui em garantia de ascensão a um trabalho qualificado e, conseqüentemente, a níveis de renda cada vez mais elevados (FRIGOTTO, 2006, p. 27).

Nesse sentido, a BNCC como proposta de educação neoliberal parece mais corroborar com a infundada democratização do ensino universalizando os conhecimentos mínimos para todos os alunos das escolas públicas brasileiras possam ser flexíveis ao que o mercado de trabalho precisa, do que propriamente ser esclarecido e produtor de conhecimentos que proporcionam a desalienação (FRIGOTTO, 2006; GENTILLI, 1996).

A discussão trazida nesta pesquisa apenas fomenta a necessidade de se ter continuidade nos estudos, visto que estamos na fase inicial de averiguar os primeiros

resultados empíricos da aplicabilidade dessa diretriz. A necessidade de novas pesquisas é eminente, pois não é apenas a aplicabilidade da nova diretriz que garantirá qualidade e equidade a educação pública, há outros fatores que fazem parte desse cenário, tais como: as estruturas físicas das escolas; a formação dos professores; as metodologias utilizadas; os recursos destinados à compra de melhores materiais didáticos; os próprios livros didáticos etc., enfim, são vários aspectos que influenciam em uma formação humana, somente assim teremos possibilidade de avaliar se a BNCC contribui para uma formação plena e de qualidade, ou seja, converge para um caminho ou descaminho.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G. **Escritos sobre Políticas Públicas em Educação**. São Paulo: FEUSP, 2020.

AGUIAR, M. A. S.; TUTTMAN, M.T. Políticas Educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em aberto**. Brasília. v. 33, n. 107, jun./2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BICA, M. S. N.; ROEHRS, R. Discutindo avaliação para estudantes do ensino fundamental no ensino de ciências: uma estratégia didático-avaliativa baseada em múltiplas representações e neurociência. **IENCI- Investigação em Ensino de Ciências**. v. 26 n. 1, p. 27-52, abr. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Registros das Sessões. **20 anos do Impeachment do Collor**. Brasília – DF, 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/destaque-de-materias/20-anos-do-impeachment>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **INEP 80 anos: 1937-2017**/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -- Brasília: Viva Editora, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. (PORTAL DO MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 14 mar. 2021.

BROTTO, J. C. DE P.; STEPHANINI, V. Ensino Religioso: por uma prática que promova conscientização. **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 18, n. 55, p. 106, abr./ 2020.

BRZEZINSKI, I. Estado do Conhecimento sobre Formação de Profissionais da Educação. Teses e dissertações do período 2003-2010. **Indagatio Didáctica - CIDTFF**. Vol. 5(2). Outubro. 2013.

CABRAL, A. L. T.; LIMA, N. V.; ALBERT, S. Tdíc na Educação Básica: Perspectivas e Desafios para as Práticas de Ensino da Escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online]. 2019, v. 58, n. 3, p. 1134-1163, nov./2019.

CARMO, M. E.; GUIZARDI, F. L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34. nº 03, Rio de Janeiro - RJ, mar. 2018.

CARVALHO, L. **Governo “Fernando Henrique Cardoso”; Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/governo-fernando-henrique-cardoso.htm>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CENCI, A. O Conceito de Trabalho em Vygotski: Apropriação e Desenvolvimento das Proposições de Marx/Engels. **Revista Trabalho Necessário**, v. 10, n. 15, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6867>. Acesso em: 01 mar. 2022.

CENTENARO, J. B. **Políticas Educacionais e a Formação de Cidadãos Razoáveis: Uma Análise Reflexiva das Competências Gerais da BNCC'** 12/05/2019 135 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo - Biblioteca Depositária: UPF.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber às Práticas Educativas**. [livro eletrônico] / Bernard Charlot. São Paulo: Cortez, 2014.

CHAUÍ, M. **Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 354).

CIERVO, T. J. R. **A Centralidade das Competências Socioemocionais nas Políticas Curriculares Contemporâneas no Brasil'** [19/03/2019]. 154 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo - Biblioteca Depositária: <http://www.unisinos.br/biblioteca/>.

CORREIA, M. J. N. **Os Conteúdos Históricos do Ensino Fundamental II na Base Nacional Comum Curricular: Reflexões sobre a Democratização da Educação'** [04/08/2020]. 132 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Acre, Rio Branco Biblioteca Depositária: UFAC.

COSTA, R.; MOLINA, A. A. Elaboração e implementação da BNCC (2015/2017) na educação pública brasileira: aproximações com o ideário político-ideológico da UNESCO. **Revista Cocar**. v. 14 n. 29. p. 477-497, mai. -ago./2020.

COSTA, S. L. R.; BORTOLOCI, N. B.; BROIETTI, F. C. D.; VIEIRA, R. M.; VIEIRA, C. T. Pensamento Crítico no Ensino de Ciências e Educação Matemática: Uma Revisão Bibliográfica Sistemática. **IENCI- Investigação em Ensino de Ciências**. v. 26, n. 1, p. 145-168, abr./ 2021.

CUNHA, M. I. Aprendizagem ao Longo da Vida e Avaliação do Desempenho Profissional. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 559-572, nov. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a04.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, C. R. J. **Educação e Direito à Educação no Brasil**: um histórico pelas constituições. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

DAVIDOV, V. V. Problems of developmental teaching. **Revista Soviet Education**, agosto 1988, vol. XXX, nº 8 (Trad. do inglês por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas).

DOURADO, L. F. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Revista: Educação & Sociedade**. Campinas. v. 40 dez./2019.

DRAIBE, S. M. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo Social**. v. 15, n. 2, USP. São Paulo, novembro, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250047139_A_politica_social_no_periodo_FHC_e_o_sistema_de_protecao_social. Acesso em: 16 jun.2022.

DURHAM, E. R. A Educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social** [online]. 1999, v. 11, n. 2, pp. 231-254. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20701999000200013>. Acesso em: 23 maio 2021.

DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ESTEVEES, M. M. F.; ARAÚJO, R. M. B. A Formação Continuada de Professores e a Elevação da Qualidade da Educação Básica. **EccoS Revista Científica**. São Paulo. v. 51, n. 51, p. 1-21, dez. /2019.

FÁVERO, M. H. **Psicologia e conhecimento**: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

FERNANDES. C.; SANTOS. M. R. Dos. A escrita a partir da Análise de Discurso: o discurso pedagógico escolar polêmico em prol do desenvolvimento de um aluno-autor. **Scripta**, v. 23, n. 48, p. 165-178, out., 2019.

FERREIRA. J. A. História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX / Amarílio Ferreira Jr. São Carlos: **EDUFSCAR**, 2010. (Coleção UAB-UFSCAR).

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados** [online]. 2018, v. 32, n. 93, pp. 25-42. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FILGUEIRAS, L.; GONÇALVES, R. A Economia Política do Governo Lula. Rio de Janeiro: **Contraponto**. 2007.

FILHO, J. C. P. **Política Educacional Brasileira**. São Paulo: CTE, 2005.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, J. O.; BARRETO, A. C.; WIGGERS, I. D. Currículo e Prática Pedagógica no cotidiano escolar da Educação Física: uma revisão em periódicos nacionais. **Movimento** (Porto Alegre), Porto Alegre, p. e26019, mar. 2020.

FREITAS. R. A. M. M. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 388-418, maio/ago. 2016.

FRIGOTTO, G. A Produtividade da Escola Improdutiva 30 Anos Depois: Regressão Social e Hegemonia às Avessas. **Trabalho Necessário**. Ano 13, nº 20 – 2015, p. 206- 233.

FURMAN, E. C. N.; PETERMANN, R. Uma Leitura da Disciplina de Língua Portuguesa na BNCC do Ensino Fundamental à luz dos estudos do letramento. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**. Curitiba, PR, v.4, n.2, 62, ago./ dez., 2019.

CORRÊA, G. G. Ensino Seriado: Fundamentos Histórico e Filosóficos. *Revista: História e Perspectivas*, Uberlândia (42): 315-363, jan. jun. 2010.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In. SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs). **Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GERMANO, J. W. Ordem e Progresso: o discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. *Revista Educação em Questão*. v. 32, n. 18 (2008): maio/ago. 2008.

GIROTTI, E. D. Pode a política pública mentir? A base nacional comum curricular e a disputa da qualidade educacional. *Revista: Educação & Sociedade*. Campinas. v. 40 dez./2019.

GONÇALVES, A. M.; DIETOS, R. A. Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-19, e10678, jan./mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>. Acesso em: 24 set. 2021.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**; Edgar Pereira Coelho (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JAPIASSU, H; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JÚNIOR, E. L. Q. A.; CAVALCANTI, C. J. H.; OSTERMANN. F. Base Nacional Comum Curricular, Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental e os mitos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade. **Em aberto**. Brasília. v. 33, n. 107, jun./2019.

KIPPER, D.; OLIVEIRA, C. J. de; GOMES, L. B. Competências Matemáticas na BNCC: implicações curriculares. **Práxis Educacional**. v. 15, n. 34, p. 53, ago./2019.

LÉLIS, L. S. C. *et al.*, **A Avaliação em Larga Escala Implementada pelo Saeb**. Anais VIII FIPED. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/24785>. Acesso em: 23 maio 2021.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). In:

Capítulo do livro: **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. VII EDIPE. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: A escola e a formação do pensamento teórico-científico: In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino Desenvolvidor**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos - Livro I. Uberlândia, MG: EDUFU. 2013, 380 p.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (org.). Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: **Espaço Acadêmico**, 2018. p. 364.

LIMA, D. M. X. Uma História Contestada: a História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). **Anos 90**. V.26, n. 26, p. 1-21, ago. /2019.

LIMA, E. C. de; CALISTO, R. de O. N. Revolução Industrial: considerações sobre o pioneirismo industrial inglês. **Revista Espaço Acadêmico** – n. 194 – Jul. /2017. Ano XVII. Disponível:<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/32912>>. Acesso em: 21 Mar. 2021.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvidor**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos - Livro I. Uberlândia, MG: EDUFU. 2013, 380 p.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino Desenvolvidor: Antologia - Livro 1**: tradutores Ademir Damázio et al., Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, 240 p.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1997.

MACIEL, D. G. M. **De Sarney a Collor**: reformas políticas, democratização e crise (1985-1990). 2008. Tese de Doutorado- UFG. Orientador: Prof. Dr. Elio Cantalício Serpa.

MARQUES. F. **25 anos depois, saiba como o Plano Real mudou a economia do Brasil**, Fev/2021. Disponível em:<https://www.creditas.com/exponencial/plano-real-muda-economia-do-brasil/>. Acesso em: 21 maio 2021.

MARTINS, L. M., DUARTE, N., (orgs). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. **SciELO Books** <http://books.scielo.org>.

MARX, K., Engels, F. **A ideologia Alemã**. Petrópolis: Vozes, 2019.

MARX, K. **O capital**: Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1, 1968; I, 2, 1968a; III,4,1974; III,5, 1974^a e III,6, 1974b.

MATTOS, P. T. L. A Formação do Estado Regulador. **Novos Estudos CEBRAP** [online]. 2006, n. 76, pp. 139-156. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002006000300007>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MAURO, G. DE C.; MAURO, S. Ensino, epidemias e história: como o estudo histórico tentou nos alertar sobre o eterno retorno dos acontecimentos. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 7, n. 16, p. 344-362. <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2019v7n16p344-362>. Acesso em: 16 jul. 2020.

MICHETTI, M. Entre A Legitimação e a Crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online]. 2020, v. 35, n. 102, e3510221. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/3510221/2020>>. ISSN 1806-9053. Acesso em: 16 out. 2021.

MONTOYA, A. O. D.; SHIRAHIGE, E. E.; JUSTO, J. S.; CARRARA, K.; NASCIMENTO, M. L. B. P.; HIGA, M. M.; MELLO, S. A. **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens / kester Carrara (organizador). – São Paulo: Avercamp, 2004.

MUNARI, A. **Jean Piaget** / Alberto Munari; tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 156 p.: il. – (Coleção Educadores).

NETTO, J. P. FHC e a Política Social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.) **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. 3. ed. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 75-89.

NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade. São Paulo: Xamã, 2005.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de Literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OLIVEIRA, A. D. de; SILVA, A. P. da; MENEZES, A. J. de S.; CAMACAM, L. P.; OLIVEIRA, R. R. de. A Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: os retrocessos no âmbito educacional. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 16, n. 5, p. 328–341, out./ 2021.

OLIVEIRA, D. A. As Políticas Educacionais no Governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico Científico* editado pela ANPAE, [S.l.], v. 25, n. 2, abr. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 23 maio 2021.

OLIVEIRA, V. A. **As Políticas para o Ensino Médio no Período de 2003 A 2014: Disputas, Estratégias, Concepções e Projetos**. 2017. (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Goiás, 2017.

PADILHA, C. A. T. A. Política Educacional do Governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 16, n. 180, p. 82-97, 16 maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/1107>. Acesso em: 21 de maio 2021.

PAIOLA, G. C. Os Alicerces Econômicos do Brasil Atual: heranças de Fernando Henrique Cardoso para seus sucessores. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 13, n. 155, p. 51-60, 13 mar. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/21818>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PAIVA, D. **Era outra história: política social do governo Itamar Franco 1992-1994**. Juiz de Fora: Editora UFJF/FAP, 2009, p. 293.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PAULINO, A. F. B; PEREIRA, W. **A Educação no Estado Militar (1964-1985)**, 2007. Disponível em: http://www.lo.unisal.br/nova/sala2008/sala2008_2/textos/educacao_regime.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O Público e o Privado na Educação - Projetos em disputa? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584>. Acesso em: 16 out. 2021.

PRESTES, Z. R. **Quando não é Quase a Mesma Coisa: Análise de Traduções de Lev Semionovitch Vigotski**. Repercussões no Campo Educacional. Brasília: 2010. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UNB.

PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (org). **Teoria da Atividade de estudo: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019. 349 p.: II (Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvidor; v. 8).

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995 (Educação e conhecimento).

RIBEIRO, N. V. C. T. **Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC: as contribuições da Transdisciplinaridade'** 23/08/2019 122 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Universidade Católica de Brasília.

RIBEIRO, P. R. M. História Da Educação Escolar No Brasil: Notas Para Uma Reflexão. **Paideia**. FFCLRP- USP, Ribeirão Preto, 4, fev./jul.1993. <https://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

RODRIGUES, E. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 18, n. 55, p. 77, 30 abr. 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; TEODORA, E. N. S. R. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. p. 37-50, Jul. 2006. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>> Acesso em: 05 out. 2021.

RUBTSOV, V. V. Escola científica histórico-cultural: as questões trazidas por L. S. Vygotsky. **Cultural historical Psychology**. 2016, Vol. 12, n. 3 p. 4-11.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006. 180 p.

SALLUM J. B. O Governo Itamar e a Democracia de 1988. **Sociologia & Antropologia**. Rio de Janeiro. V. II. nº 2, jan. – abr., 2021, p. 279 -303.

SANTA, F. D.; BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas a Psicologia Histórico-cultural. **Revista Kínesis**, Marília. vol. VI, nº 12, dezembro 2014, p. 1-16. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/4792>. Acesso em: 01 mar. 2022.

SANTOS, J. D. A.; DANTAS, A. K. **Uma Breve Reflexão Retrospectiva da Educação Brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas**, 2012. Disponível em <http://www>.

histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminarioseminario9/PDFs- /7.23.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

SANTOS, J. J. DE S. **O Discurso da Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base?** 30/10/2020 134 Cf. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alagoas, Maceió Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. UFAL.

SANTOS, L. R. A disciplina de geografia e o discurso competente na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 18, p. 20-36, jul./dez., 2019.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórica-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea). Acesso em: 21 de maio 2021.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In: A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular* [livro eletrônico]/ Julia Malanchen, Neide da Silveira Duarte de Matos, Paulino José Orso, (org.). Campinas: Editora Autores Associados, 2020. — (Coleção educação contemporânea).

SILVA, J. Z.; GALLON, M. S. O desenvolvimento de um modelo dialógico de planejamento de projetos de pesquisa para estudantes dos anos finais do ensino fundamental. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online]. v. 58, n. 2, p. 939-955, mai./ago. /2019.

SILVA, V. M. C. B. **Fundamentos Pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular**: diretrizes centrais. — UFAL, 2020.

SKIDMORE, T. E. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco, 1930-1964** / Thomas E. Skidmore; apresentação de Francisco de Assis; tradução coordenada por Ismênia Tunes Dantas. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SKIDMORE, T. E. **Brasil: de Castelo e Tancredo, 1964-1985**. Tradução Mario Salviano Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOUZA, M. V. de. **A CONAE 2010 e os Apontamentos para a Política de Valorização Docente**. Universidade Federal da Grande Dourados – Dourados – MS, 2012. (Dissertação de Mestrado).

TOASSA, G. Conceito de Consciência em Vigotski. **Psicologia**. USP, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 59-83, 2006. DOI: 10.1590/S0103-65642006000200004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41891>. Acesso em: 3 mar. 2022.

TOMAZIN, S. S. **Base Nacional Comum Curricular e Educação Escolar de Adolescentes: Uma Análise à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural** [09/12/2020]. 84 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas da UNOESTE - Campus II.

VIGOTSKY, L. S. **1869-1934. A construção do pensamento e da linguagem** / L. S. Vigotski; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKY, L. S. **A Formação da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZANELLA, A. V. A Psicologia de Vygotski – resgatando a História de uma contribuição atual. **Revista de Ciências Humanas** –UFSC- Florianópolis. v.12, n. 16, p.43-61, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/23851>. Acesso em: 17 fev. 2022.