

A centralidade das avaliações externas e do currículo nas políticas educacionais

The centrality of external evaluations and curriculum in educational policies

Givanildo da Silva

Doutor em Educação. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Integrante do grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL/CNPq). Email: givanildopedufal@gmail.com

Inalda Maria dos Santos

Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Integrante do grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL/CNPq). Email: inalidasantos@uol.com.br

Resumo

As configurações políticas na América Latina pós-1990 fazem parte de uma conjuntura global que interfere na condução das políticas educacionais em suas diferentes dimensões. O objetivo da pesquisa foi problematizar a centralidade das avaliações externas e do currículo nas políticas educacionais, tendo, como ponto de partida, a compreensão das interferências externas para a concretização de um modelo social, pautado na lógica do mercado. A metodologia esteve pautada em uma perspectiva crítico-reflexiva, por meio da abordagem qualitativa e das pesquisas bibliográfica e documental. As discussões apontaram que a centralidade das avaliações externas e do currículo no campo da política educacional dá-se mediante a tentativa de construir um modelo social que tenha, como defesa, a lógica do mercado, por meio de uma educação fragmentada, atendendo aos preceitos neoliberais.

Palavras-Chave

Avaliação em larga escala; Currículo Escolar; Base Nacional Comum Curricular.

Abstract

Political configurations in post-1990 Latin America are part of a global situation that interferes in the conduct of educational policies in their different dimensions. The objective of the research was to problematize the centrality of external evaluations and the curriculum in educational policies, having, as a starting point, the understanding of external interferences for the realization of a social model, based on the logic of the market. The methodology was based on a critical-reflective perspective, through a qualitative approach and bibliographic and documentary research. The discussions pointed out that the centrality of external evaluations and the curriculum in the field of educational policy occurs through the attempt to build a social model that has, as a defense, the logic of the market, through a fragmented education, meeting neoliberal precepts.

Keywords

Large scale assessment; School curriculum; Common National Curriculum Base.

Introdução

As configurações políticas na América Latina pós-1990 fazem parte de uma conjuntura global que interfere na condução das políticas educacionais em suas diferentes

dimensões. Os acordos internacionais, decorrentes das orientações dos organismos multilaterais, na década de 1990, foram mecanismos importantes para a consolidação de um modelo de educação na lógica empresarial, que repercutem até os dias atuais com muita intensidade.

Os modelos de educação propositivos na década de 1990 estão em consonância com os princípios neoliberais, os quais se entrelaçam diretamente “com os interesses das classes sociais hegemônicas e em função da reprodução de uma determinada ordem social” (BIANCHETTI, 1997, p. 79). O Estado capitalista, na tentativa de se adaptar às exigências da globalização, redefiniu as suas funções, congregando-se com os interesses do mercado, sendo uma força coercitiva para direcionar ações e projetos a serem desenvolvidos na trama social, estando, no centro dessas configurações, as políticas educacionais.

As reformas educacionais evidenciadas no contexto da década de 1990 dialogam com os apelos econômicos do Estado, sendo um meio de resposta a essas questões problematizadas no âmbito da economia e da globalização. As mudanças elaboradas para a educação estão na seara da complexa relação entre Estado, Sociedade e Educação, na perspectiva de tensão existente entre os diferentes setores estatais, uma vez que os interesses políticos e ideológicos fazem parte da luta e de embates que são travados nas construções das políticas nas correlações de forças na defesa dos projetos societais.

O modelo neoliberal, instaurado no Brasil no governo de Fernando Collor de Mello (1990/1992), apontou a premissa da lógica do mercado como resolução para o Estado, especialmente na diminuição do seu tamanho, disseminando que “o conceito de mercado é o eixo das relações sociais” (BIANCHETTI, 1997, p. 87), sendo, portanto, o princípio basilar para a concretização das políticas sociais, tendo, o Estado, o caráter mínimo em sua atuação, pois essa ideia “é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico” (BIANCHETTI, 1997, p. 88).

As teses neoliberais reordenaram as questões sociais e educacionais na tentativa de instaurar um projeto de sociedade que sinalizasse para as proposições das novas ordens da gestão pública, direcionando as transferências de poder da esfera central para as locais, destacando-se as orientações da centralidade das políticas educacionais, repercutindo em princípios interrelacionados à concepção de mercado e do papel do Estado nas cobranças para as dimensões inerentes ao novo paradigma de governabilidade.

O discurso dominante, resultado da nova governabilidade política, defende preceitos que reverberam no campo da administração das empresas, transportando os mesmos princípios para a educação. Nesse conjunto, “avaliação por comparação do risco, rankings de qualidade, prestação de contas, eficiência, eficácia, qualidade, redes de governança e inclusão” (POSSA; BRAGAMONTE; MONTES, 2018, p. 102) são dimensões que fazem parte das diretrizes para a educação, causando mudanças na organização da escola e da prática docente.

Os modelos de políticas educacionais apontados pós-1990 sofreram influências de um cenário que faz parte de uma engrenagem política, que é composta por diferentes entidades sociais, ressignificando a função social da educação, ampliando as relações do Estado com os setores privados, os empresários e os conglomerados educacionais. Assim sendo, objetiva-se intensificar, ainda mais, as práticas da privatização, fruto da globalização e das reformas na América Latina, indicando mudanças no “chão” da escola brasileira.

Essas mudanças estiveram centradas no currículo escolar e na avaliação da aprendizagem, na perspectiva de designar os saberes “essenciais” a serem trabalhados nas escolas, uma vez que seriam cobrados nas avaliações externas, estando presentes nas redes e nos sistemas de ensino desde a década de 1990. O panorama de construção das políticas de educação dialoga com esses objetivos, respondendo positivamente à interferência da

orientação internacional no espaço da educação brasileira.

O modo de organização da escola é resultado da complexa arena da política educacional, fruto do contraditório quadro social presente no ato educativo, na fragilização da autonomia da escola, do trabalho docente e do modelo de gestão escolar, compactuando com os ditames e as lacunas das diretrizes políticas contemporâneas. A contradição educacional é resultado das relações político-econômicas que são estabelecidas na conjuntura da política nacional, apresentando a centralidade dos interesses econômicos em detrimento da construção de uma educação para todos, com a defesa de uma escola democrática e coletiva, resultado das lutas históricas dos movimentos sociais nas décadas de 1970 e 1980.

Desse modo, o objetivo da pesquisa foi problematizar a centralidade das avaliações externas e do currículo nas políticas educacionais, tendo, como ponto de partida, a compreensão das interferências externas para a concretização de um modelo social, pautado na lógica do mercado, cuja ação é influenciar as reformas dos países em desenvolvimento, de modo que as vantagens econômicas estejam no centro das relações e/ou acordos estabelecidos.

A metodologia esteve pautada em uma perspectiva crítico-reflexiva, por meio da abordagem qualitativa e das pesquisas bibliográfica e documental. O texto está estruturado em duas seções que se completam, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, dialoga-se sobre as avaliações em larga escala no conjunto da política educacional. Na segunda, apresenta-se o currículo prescritivo, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como instrumento educacional e das orientações de construção do currículo escolar.

As avaliações em larga escala no contexto da política educacional brasileira

As avaliações em larga escala, nos moldes como são conhecidas na atualidade no Brasil, datam dos anos de 1990, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado pelo governo federal. O SAEB é um conjunto de políticas avaliativas que visa apresentar os caminhos trilhados pela educação básica, por meio de testes realizados nas diferentes etapas da educação básica.

Ao longo dos 30 (trinta) anos de existência, o SAEB passou por diferentes configurações, sendo o mecanismo que propagou, na educação brasileira, a cultura de avaliação, na tentativa de mensurar a qualidade educacional posta nas escolas e redes de ensino, bem como os princípios mercadológicos no “chão” das escolas, sistematizando os apelos hegemônicos presentes na política da educação.

As configurações apresentadas nas normativas que regulamentam o SAEB apontam para a evidência de que a qualidade da educação dar-se-á por meio dos resultados dos testes padronizados, minimizando o poder da construção coletiva de princípios e ações que são vivenciados nos diferentes espaços, com a finalidade de concretizar a aprendizagem dos estudantes em meio aos múltiplos desafios no horizonte da educação brasileira. Na visão de Zank e Malanchen (2020, p. 134), “[...]o discurso da qualidade educacional é atribuído apenas à reorganização curricular, contexto no qual as necessidades materiais das escolas, dos trabalhadores em educação e especialmente das condições de vida dos estudantes são ignoradas pelas políticas públicas”.

O Estado avaliador, nas circunstâncias da reforma do Estado na década de 1990 e das influências da concepção política de cunho neoliberal, intensificou a cultura de resultados educacionais a partir da construção de um modelo de avaliação, cuja estrutura centra-se nas

avaliações em larga escala, as quais ganharam notoriedade nas orientações educacionais, direcionando o paradigma de avaliação por meio dos testes padronizados, estabelecendo, assim, mudanças nas práticas educacionais, reconfigurando as ações escolares na perspectiva de responder aos apelos do Estado regulador¹.

As políticas educacionais mais recentes, como o atual Plano Nacional de Educação (2014/2024), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, confirmam a ideia das avaliações em larga escala como o epicentro das configurações políticas, reafirmando o papel delas na organização da escola e da “mensuração” da qualidade educacional. A meta 7 (sete) do atual PNE apresenta estratégias que indicam os caminhos para a concretização da qualidade da educação, sinalizando o aspecto quantitativo para as redes e sistemas de ensino do país. No entanto, “[...] o discurso da qualidade da educação não é unitário, mas homogeneizado pela soma da necessidade do momento com a necessidade da reorganização curricular [...]” (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 134).

Há, nesse constructo, uma relação sistemática entre os diferentes campos da educação, destacando-se a avaliação, o currículo e a gestão escolar, resultado das diretrizes da gestão gerencial, direcionando para a organicidade e a solidificação de um projeto social/educacional, cujos princípios dialoguem com as posturas assumidas nas reformas estruturais. Desse modo, as políticas educacionais sofrem interferências externas do campo da educação, com a finalidade de influenciar os caminhos a serem percorridos, bem como estruturar forças sociais para defender a concepção em pauta que mais se coaduna com os apelos em questão.

A engrenagem do processo político direciona papeis para os distintos profissionais da educação, com a finalidade de que a escola, que está na ponta pedagógica do ato educativo, desenvolva os princípios indicados nas políticas educacionais, orquestrando, assim, os paradigmas em evidência. Há uma sistemática elaborada com o propósito de configurar modelos, estabelecendo um vínculo significativo entre os espaços educativos e as possibilidades de construção de uma norma social que contribua para o alcance dos objetivos políticos mais amplos, por meio de competências e habilidades advindas do prisma do capital. Santos e Orso (2020, p. 169-170) salientam que:

[...] o discurso em torno do desenvolvimento de novas competências e habilidades repousa no revigoramento da teoria do capital humano, uma vez que faz com que o indivíduo esteja, permanentemente, em busca de adaptar-se à sociedade pela via de formações fragmentadas e aligeiradas. Nesse contexto, a escola seria um espaço não de preparação para o mercado de trabalho, mas de moldar o indivíduo para aceitar passivamente as condições objetivas (excludentes) que lhes são apresentadas, de modo a fazê-lo desenvolver habilidades de conformação.

A gestão educacional, elemento central na organização do ato pedagógico, tem um papel facilitador para concretizar, no “chão” da escola, as intenções das políticas educacionais, principalmente as que se referem às avaliações em larga escala, desenvolvendo diferentes ações para atenuar os apelos da política. O gestor escolar é o responsável pela sintonia existente entre os distintos profissionais e o trabalho pedagógico, na condição de que as propostas educativas sejam coerentes com os caminhos apontados, na perspectiva de alcançar os resultados quantitativos. Na perspectiva de Paro (2015, p. 50-51), “[...] a razão

¹ No âmbito das políticas educacionais e da concepção política neoliberal, o Estado regulador preconiza a responsabilização da comunidade escolar e seus profissionais pelos resultados quantitativos; disciplina o currículo por meio da prescrição; provoca, por meio das ações educativas, a competição entre estados, municípios e escolas; Exime-se de seu papel na oferta de uma educação pública de boa qualidade com financiamento e condições estruturais para o funcionamento socialmente referenciado das escolas; desconcentra as responsabilidades educacionais para o cenário local; entre outros aspectos.

mercantil, ao privilegiar a busca de resultados econômicos, costuma menosprezar os fins educativos, favorecendo encaminhamentos e abordagens que passam ao largo das boas práticas pedagógicas e do conhecimento técnico-científico sobre educação”.

Ao coordenador pedagógico cabe a tarefa de apontar as possibilidades de concretização, juntamente com os professores, em um processo de planejamento e de avaliação micro, individualizado, com a finalidade de treinar os estudantes, por meio de simulados e testes padronizados, na intenção de contribuir com as avaliações em larga escala, resultado das políticas de avaliação em evidência. Assim, “esse modelo educacional flexível coloca o professor como organizador do conteúdo, isto é, ele deve dispor, durante a atividade em sala de aula, de mecanismos diferenciados e, ao mesmo tempo, dinâmicos para melhor desenvolver novas habilidades esperadas pelos estudantes” (ZAN; MALANCHEN, 2020, p. 145).

Os estudantes são inseridos na lógica de uma educação fragmentada, resultado de uma concepção alienada, ditada pela lógica empresarial, sinalizando o paradigma social que se pretende instaurar, haja vista que os frutos da educação são percebidos a longo prazo, sintetizando os modelos de homem e de sociedade que são necessários para atender as necessidades emergentes da crise do grande capital. Para Zan e Malanchen (2020), a formação dos estudantes configura-se em uma dimensão multidimensional, por meio da articulação de diferentes saberes, da cultura, da ciência, da criatividade, da criticidade, enfim, dos conhecimentos acumulados historicamente, congregando uma educação integral. Esse modelo de formação humana está sendo subjugado pelas reformas políticas vigentes.

As reformas sociais, incluindo as educacionais, são postas para responder às crises econômicas que o capitalismo apresenta, na tentativa de manter a ordem e o progresso, como justificativa para o desmonte do Estado e a defesa de suas características (mínimo e avaliador) pelos defensores de reformas estatais. Estas são apresentadas como os caminhos possíveis para solucionar os entraves/conflitos econômicos que os representantes da classe burguesa vivenciam, sendo que a classe trabalhadora representa o grupo dos maiores afetados com acordos firmados, com a justificativa de decisões coletivas, chamadas de “democráticas”.

Na organização da educação, as reformas pós-1990 congregam com os princípios que emergem do mercado, direcionando ações que respondem aos anseios do neoliberalismo, envolvendo as áreas da formação dos professores, do currículo escolar, do financiamento da educação e das proposições avaliativas. Dessa forma, há congruências entre os apelos do capital, educação com forte tendência para o mercado e a organização das políticas educacionais. Para Paro (2015, p. 104):

A intenção, pois, de aplicar na escola os princípios de produção que funcionam nas empresas em geral não é recente, mas tem-se exacerbado ultimamente, configurando um crescente assalto da lógica da produtividade empresarial capitalista sobre as políticas educacionais, em especial, sobre a gestão escolar. Assim, apesar de importantes medidas pontuais, levadas a efeito nas últimas décadas com o intuito de democratizar a escola e sua direção (eleição de diretores, conselhos da escola, etc.), a escola básica, em sua estrutura global, continua organizada para formas ultrapassadas de ensino e procura se “modernizar” administrativamente, pautando-se no mundo dos negócios com medidas como a “qualidade total”, o “empreendedorismo” ou como a formação de gestores, capitaneada por pessoas e instituições afinadas com os interesses da empresa capitalista e por ideias e soluções transplantadas acriticamente da lógica e da realidade do mercado.

No cenário da política educacional, é possível perceber que há um diálogo com os direcionamentos apontados para a educação de diferentes formas, sinalizando um bloco

hegemônico, colocando, no interior das escolas, os princípios, os itinerários e os objetivos de concretização desses ideais. A engrenagem apresentada nas políticas educacionais perpassa todas as esferas da educação, assegurando uma legislação que aponte os caminhos para a prática, bem como o currículo, a formação dos professores e de gestores escolares, os papéis desempenhados pelos profissionais e o financiamento para a área.

Em relação à legislação da educação, aponta-se a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, por meio das portarias n. 10, de 8 de janeiro de 2021 e a n. 458, de 5 de maio de 2020, as quais estabelecem parâmetros e fixam diretrizes gerais para a implementação do SAEB. A legislação evidencia o SAEB como mecanismo que possibilita ampliar a visão sobre os resultados da qualidade da educação básica, por meio dos testes padronizados, repercutindo nos direcionamentos vivenciados pelas escolas, com a finalidade de atender os objetivos apresentados. É possível perceber, nas diretrizes das referidas portarias, a ênfase para o currículo escolar, tendo, como condução, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC, política curricular prescritiva e homogeneizadora, orienta a construção dos currículos escolares, pautados em conteúdos “essenciais” que serão cobrados nas avaliações em larga escala, tornando-se, assim, a centralidade do ato de ensinar e de aprender, fragmentando a formação dos estudantes e controlando as atividades desenvolvidas pelos profissionais da educação. Nessa lógica, “[...] com a política curricular atrelada ao sistema de avaliação, corre-se o risco de esvaziamento de conteúdos, justificado pela própria organização das provas, que determinam alguns conteúdos em detrimento de outros” (ZAN; MALANCHEN, 2020, p. 136).

No conjunto das orientações neoliberais para a educação, em dezembro de 2019, foi aprovada a resolução n. 2, pelo Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), dando continuidade ao emaranhado de retrocessos que o período pós-2016 consagrou para as múltiplas dimensões da sociedade brasileira, resultado da concepção política que está vigorando no governo federal.

A BNC Formação recupera os princípios postos na década de 1990, trazendo para o bojo da discussão a temática das competências necessárias à formação dos professores. Além desse aspecto, assim como a BNCC, objetiva-se padronizar a formação dos professores, direcionando-a para ações pragmáticas do saber fazer, difundidas pelos organismos multilaterais há algumas décadas. De um modo geral, “[...] a formação sob o olhar das competências que atendem ao sistema produtivo organiza os sujeitos a desempenharem satisfatoriamente seus papéis sociais, imprimindo consenso sobre as necessidades da sociedade capitalista” (ZAN; MALANCHEN, 2020, p. 150).

Albino e Silva (2019, p. 150) refletem que:

O retorno a um modelo de formação por competências no contexto de produção de Base para formação discente e docente no Brasil insiste na lógica de produção de saberes pelo caminho objetivista em que, alunos e professores são pensados como receptores de modelos educacionais pensados por “especialistas”. A OCDE é uma das grandes proponentes da educação baseada em competências com fornecimento de modelos de manuais e estratégias de avaliação. Como se vê, o currículo é perspectivado em um modelo de organização corporativa para atender ao mercado em que as ciências humanas são suprimidas/marginalizadas, no rol de saberes “importantes”. A boa formação parece apontar para aquela que o sujeito “sabe fazer”.

Em maio de 2021, o Conselho Nacional de Educação aprovou as diretrizes que apresentam as atribuições do gestor escolar, nos moldes da BNC Formação. Esse instrumento completa o quadro de formação de profissionais da educação, direcionando os postulados para esses servidores no conjunto das políticas educacionais. Em síntese, os princípios neoliberais estão referendados pelo Estado, repercutindo nas práticas educativas e na concepção de educação que está sendo desenvolvida. Nessa lógica, pode-se refletir sobre a cultura da performatividade (BALL, 2005), quando as normatizações intensificam a cultura da responsabilização, a competição, o empreendedorismo, enfatiza as competências individuais por meio da formação. Possa, Bragamonte e Montes (2018, p. 105) sinalizam que:

É neste contexto que a formação torna-se empreendimento que passa a circular como pilar para as políticas educacionais. Os professores e os gestores da educação constituem-se foco de investimento, já que, como capital humano, precisam empreender em si mesmos, explorar e se preparar ao máximo nas competências, responsabilizando-se por uma performance capaz de constituir a eficiência e a eficácia da escola, do rendimento do estudante e do gerenciamento dessa instituição que precisa se transformar e perpetuar, no âmbito de uma sociedade de livre mercado, a preparação de empreendedores, de capital humano.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais dialogam entre si, sinalizando a centralidade das avaliações externas no currículo escolar e na formação dos profissionais da educação. Há, nesse enredo, um agravamento quando reflete-se sobre o financiamento da educação no conjunto das reformas implementadas pós-2016. Com a aprovação da Emenda Constitucional n. 95, de 16 de dezembro de 2016, que congela o investimento nas áreas sociais, entre elas a educação e a saúde, percebe-se o quanto essa ação prejudicou o desenvolvimento do país para as gerações futuras. São proposições centradas na concepção de um Estado minimalista, cuja intenção é privatizar os serviços estatais, com a finalidade de responder aos apelos do sistema capitalista. Nessa percepção, Santos e Orso (2020, p. 169) apresentam que:

Ao desvincular receitas da educação, da saúde e da previdência, o governo está a sinalizar o recrudescimento do modelo neoliberal de governabilidade por meio do atendimento majoritário dos interesses dos grandes grupos econômicos e privatistas que, além, de não terem se contentado com a abertura democrática e o alargamento dos serviços e programas sociais estendidos e ampliados para a classe trabalhadora, necessitam reaver esse poder para coroar o reordenamento burguês.

As políticas sinalizadas são evidências que configuram a mola propulsora de um projeto de sociedade que tem a classe trabalhadora como instrumento de mão de obra barata, por meio de uma concepção de educação retrógrada, com ausência de elementos críticos e reflexivos, tornando-se fragmentada e sem perspectivas de mudanças estruturais da realidade dos estudantes. Desse modo, as avaliações em larga escala, tendência mundial no projeto de educação, e o currículo escolar têm centralidade nas configurações organizativas das políticas. No caso brasileiro, a BNCC foi o caminho designado para vincular os preceitos neoliberais no cotidiano da escola alinhando ao ceticismo pragmático e utilitarista do capital (SANTOS; ORSO, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular e o currículo prescritivo

A BNCC, nos moldes como está posta, é fruto de um processo histórico, de resistências, de tensões e de embates construído ao longo do tempo. Ao analisar a orientação

para a educação pós-1988, ano da promulgação da atual Constituição Federal da República, observam-se os discursos acerca da importância de uma referência para caracterizar uma base que contemplasse os saberes básicos a serem trabalhados no território brasileiro.

A perspectiva de construção de uma base nacional passou por diferentes propostas, congregando proposições distintas que direcionavam a possibilidade de nortear as escolas na elaboração de seus currículos. O artigo 210 da Carta Magna de 1988 salienta que “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”. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apresenta que é incumbência da União, em regime de colaboração com os demais entes federados, “estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Art. 8º, Inciso IV).

Os dispositivos legais evidenciados foram o ponto de partida para a corrida dos diferentes grupos sociais na defesa de princípios curriculares que colaborassem com a construção de um referencial curricular nacional. Desse modo, em 1997, no primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), objetivando referenciar para as escolas os objetivos e os percursos formativos. De 1997 a 2000, foram construídos os PCN do ensino fundamental anos iniciais e finais, assim como para o ensino médio.

Em 2010, no governo da Presidenta Dilma Vana Rousseff, foram construídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, como respostas aos apelos da necessidade de se ter uma referência curricular nas escolas. No mesmo ano, foi possível perceber a apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), repercutindo na forma de organização da primeira etapa da educação básica e apontando os caminhos curriculares a serem desenvolvidos para a área.

Dando continuidade à elaboração de diretrizes para a educação brasileira, em 2011 e 2012, foram apresentadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, respectivamente. Compreende-se que a proposta da construção das diretrizes estava em uma perspectiva de possibilitar caminhos formativos, favorecendo a autonomia das escolas, das redes e dos sistemas de ensino na construção de seus currículos.

É importante destacar que a construção das diretrizes nacionais foi um processo de amplo debate com a comunidade científica, com os profissionais da educação, com as entidades que defendem e pesquisam a educação, tendo, como principais interlocutores, os docentes e os pesquisadores das universidades municipais, estaduais e federais do país. A longa discussão foi considerada como um avanço para a educação brasileira, repercutindo, assim, em aspectos democráticos para a construção de um currículo multidimensional.

No entanto, cabe refletir que a educação é dinâmica e sofre interferências de diferentes movimentos e tendências que lutam pelos seus ideais em instâncias governamentais, modificando a concepção de sociedade e de educação por meio das instruções educacionais. No período de 2010 a 2014, no Brasil, foi realizado um amplo debate, em uma perspectiva de correlações de forças intensas na elaboração e aprovação do atual Plano Nacional de Educação. Houve uma polarização no debate e na defesa da educação brasileira. De um lado, os defensores da educação pública referenciada socialmente, e do outro, grupos que defendiam o setor privado e as propostas educacionais que lhes poderiam ser rentáveis. Em meio ao debate, em 24 de junho de 2014, foi aprovado o PNE, trazendo algumas pautas do setor privado, entre elas, a orientação para a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular.

É possível notar, no PNE, essa referência nas metas que tratam da educação infantil,

do ensino fundamental, do ensino médio, da qualidade da educação – mais precisamente dos resultados das avaliações em larga escala – e da formação de professores. Verifica-se essas afirmações quando são apontadas as seguintes estratégias:

1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, **avaliação da educação infantil**, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, **a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem** e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular do ensino fundamental**;

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, **a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem** e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular do ensino médio**;

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

15.6) promover a **reforma curricular dos cursos de licenciatura** e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a **carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica** e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a **base nacional comum dos currículos da educação básica**. (grifos nossos).

Após a conquista do debate e do embate na elaboração do PNE, os defensores do setor privado iniciaram uma pressão para que a BNCC pudesse ser desenvolvida em um período curto de tempo, na intenção de iniciar a atuação dos empresários da educação, destacando-se as fundações Itaú Social, a Lemann, a Roberto Marinho, a Cesgranrio, os institutos Unibanco, Ayrtton Senna, Natura e Inspirare, além do Movimento Todos pela Base (SENA, 2019).

Em 2015, a Universidade Federal de Minas Gerais apresentou, ao Ministério da Educação, a primeira versão da BNCC. O documento passou por uma avaliação criteriosa feita pelos profissionais da educação, pesquisadores, entidades, caracterizando-se como uma experiência democrática. Em abril de 2016, foi publicada a segunda versão da BNCC à comunidade científica e educacional, com a finalidade de construir um diálogo acerca do direcionamento para as escolas. As duas primeiras versões da BNCC foram amplamente discutidas, respeitando o tempo necessário para caracterização de um movimento participativo.

Em 31 agosto de 2016, os senadores, em sua maioria, aprovaram o *impeachment* da Presidenta Dilma Vana Rousseff, rompendo, assim, com os encaminhamentos políticos, sociais, culturais e educacionais do país. Ao assumir o posto de Presidente da República, **Michel** Miguel Elias **Temer** Lulia, reconfigurou o cenário político brasileiro, reorganizou as cadeiras dos ministérios, inclusive, as políticas que estavam em curso. No que se refere à BNCC, novos olhares foram sendo construídos, especialmente, porque o grupo que assumiu o Ministério da Educação foi o mesmo da época de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), trazendo à tona os princípios das habilidades e competências formativas (FELIPE, 2020).

Em 20 de dezembro 2017, sem debate político e democrático, foi homologada, pelo

então ministro da educação, Mendonça Filho, as Bases para a educação infantil e o ensino fundamental. Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio. A Base para o ensino médio só foi homologada após a aprovação da reforma do ensino médio, Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa reforma consolidou um princípio que “além de atender ao mercado produtivo, tende a colocar a educação a serviço do projeto societal do capital, formando sujeitos com competências, em situação de empregabilidade” (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 151).

Após as aprovações da BNCC, o Ministério da Educação iniciou um percurso de convencimento às redes de ensino na tentativa de pressionar as escolas a desenvolverem os seus currículos a partir do que está sendo direcionado pela Base, fragmentando os saberes escolares acumulados historicamente por meio de uma orientação curricular prescritiva, pautada em cunho neoliberal e mercadológico. Dessa forma, cabe discutir sobre o significado da BNCC nas escolas e no empobrecimento do currículo escolar.

Na percepção de Felipe (2020, p. 90):

A padronização de conhecimentos, habilidades e competências induzida pelas Matrizes de Referência do Saeb e formalizada pela Base Nacional Comum Curricular representou, do ponto de vista da agenda global, a consolidação de um ciclo de reformas educativas, erigidas de orientações políticas mais amplas, que articulam conhecimento técnico-científico e doutrinas político-econômicas de ajustamento e de contenção da subversão, à atual ordem que vem governando a existência coletiva nos países centrais e periféricos do capitalismo.

A padronização do currículo escolar reduz as possibilidades formativas com caráter de uma educação integral para os estudantes na medida em que minimiza os saberes escolares acumulados historicamente pela ciência, pela pesquisa em relação à arte, à cultura, à filosofia, à história, declinando o currículo aos conhecimentos atrelados às avaliações em larga escala, prescrevendo os conteúdos a serem trabalhados. Esse modelo de educação é resultado de uma visão de sociedade que preza pelo caráter mínimo do Estado, sendo o espaço escolar entendido como o lugar de formação de mão de obra na perspectiva de um cidadão alheio aos problemas sociais (FELIPE, 2020).

As reformas educativas, nos moldes postos na BNCC, fazem parte de um conjunto de normatizações que buscam controlar os “conteúdos escolares com a finalidade de concretização de uma nova hegemonia, a do mercado, que deve conformar um novo cidadão: individualista, resiliente e empreendedor” (FELIPE, 2020, p. 96). Além da formação humana fragmentada, há a caracterização da pressão aos profissionais da educação para contribuir com a “cultura crescente de responsabilização imposta pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica” (FELIPE, 2020, p. 96).

Na concretização da BNCC nas redes e sistemas de ensino, conseqüentemente, nas escolas do país, há um enfoque curricular tecnicista e prescritivo apontando o desenvolvimento do ato pedagógico, por meio de uma adesão acrítica de modelo de currículo, com forte viés de currículo mínimo. Em contraposição a essa ideia, compreende-se que a relevância da defesa da comunidade escolar em construir pautas educativas, a partir de suas experiências e demandas, articuladas ao projeto político-pedagógico, satisfaz aos apelos educacionais na proposta de uma educação democrática com os anseios da comunidade escolar e local.

Um forte discurso que é feito pelos defensores da BNCC é que o currículo vivenciado a partir dos princípios apresentados na BNCC contribuirá para o alcance da propagação da qualidade da educação, como princípio basilar das políticas educacionais. No entanto, esse

discurso restringe o significado da qualidade da educação, reduzindo-a “a assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações” (LOPES, 2018, p. 26).

No projeto de sociedade e de educação em questão, não há problematização acerca da noção de qualidade da educação, não observando a inoperância de um currículo centralizado em aspectos mínimos na formação dos estudantes, por meio de uma diretriz curricular unificadora e homogeneizadora (LOPES, 2018). Há, na verdade, um entendimento restrito da relação de ensino e de aprendizagem, transformando o coração da escola (CANDAUI, 2013) em um mero rol de conteúdo, minimizando os saberes e as experiências que podem emergir na construção democrática de um currículo escolar.

As políticas educacionais, resultado das correlações de forças sociais, apontam, com a aprovação da BNCC, uma fragilidade para a escola na construção de possibilidades formativas para os estudantes. Desse modo, entende-se a negatividade ao trabalho dos profissionais da educação, quando, na instrução curricular, há uma primazia pela hierarquização nas decisões, pressionando os trabalhadores a seguirem os caminhos pensados por burocratas que, em sua grande maioria, não entendem de educação. Assim, “[...] quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina” (LOPES, 2018, p. 25).

Percebe-se fortemente, como já sinalizado, a presença de grupos que defendem o campo privado da educação, cujos interesses estão explícitos em angariar recursos financeiros, tornando, desse modo, a educação em uma área com rentabilidades sem precedentes. Na visão de Sena (2019, p. 24):

O viés de educação empresarial, pautada pelos princípios das competências e habilidades, eficácia e eficiência, dos indicadores e da avaliação como controle, não é novo, mas assume um contorno bem mais preocupante na atualidade. A presença majoritária dos setores representantes do grande capital privado no processo de construção e implementação da BNCC é reveladora de quem tem o poder de definir a ordem do dia na atual gestão do MEC. O Instituto Ayrton Sena, a Fundação Lemann, Fundação Itaú, Instituto Inspirare, Fundação Roberto Marinho entre outras, imprimiram na BNCC suas intenções sobre qual educação (rasa e precária), a classe trabalhadora deve ter acesso.

Há um campo em disputa na construção do projeto de educação em pauta. Os conflitos permeiam as dimensões social, cultural, econômica, ideológica e educacional, tendo, como referência, a política educacional, uma vez que os horizontes futuros de sociedade perpassam pela educação das crianças e jovens. Nessa lógica, os grupos empresariais, representantes do capital, demandam e defendem uma educação sem fundamentos políticos, históricos e culturais, na perspectiva de expressar seus interesses na formação dos estudantes. A uniformização e a homogeneização curricular são, justamente, os caminhos para alcançar o objetivo de fragmentar e empobrecer a educação ofertada, especialmente, na escola pública aos filhos da classe trabalhadora.

Nessa complexa configuração, há, ainda, os interesses privados, dos conglomerados, formados pelos empresários, contribuindo diretamente com a formação dos profissionais da educação na rede pública e privada, com as consultorias para as redes e os sistemas de ensino, assim como com a difusão de materiais pedagógicos, destacando-se as apostilas e os jogos educativos, com a intenção de favorecer respostas rápidas e prontas para a educação, além de lucrar com os trabalhos realizados.

Em meio a essas questões, nota-se a defesa da construção de um currículo único para todas as escolas brasileiras com o discurso da redução da desigualdade educacional. Reflete-se que esse fenômeno é resultado de uma dimensão macro, localizada em uma difícil desigualdade estrutural que repercute nas esferas da sociedade, fazendo parte dessa micropolítica, a educação. Dessa forma, argumenta-se que a homogeneização curricular não reduzirá um panorama que é histórico, o qual demanda forças externas nas diferentes esferas sociais, para iniciar mudanças educacionais.

A educação/escola é fruto da articulação da concepção de sociedade, de modo que todas as mazelas sociais impactam na sua organicidade e nos seus resultados. Na visão de Lopes (2018, p. 25), é preciso analisar outras evidências que reverberam nas orientações educacionais, influenciando os resultados do ato pedagógico.

Muitos que defendem a BNCC alegam que sem essa base se desenvolve uma desigualdade no sistema, justamente por existirem diferentes propostas curriculares em ação. Defendo, contudo, que isso não é um erro nem mesmo um problema. A pretensão de que todas as escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas.

Esses apontamentos contribuem para a discussão sobre a complexidade da educação e dos diferentes projetos em disputa. Eles estão sincronizados com os aspectos mais amplos da sociedade, tendo, em muitos casos, interferências de organizações internacionais que têm influência com os grupos políticos partidários, com as entidades representativas dos empresários, como o Movimento Todos Pela Educação, repercutindo, assim, com os direcionamentos da educação pública. O jogo político é problemático, ganhando, geralmente, quem tem mais influências políticas.

No entanto, isso não significa afirmar que a defesa por uma educação referenciada socialmente esteja fora da pauta educacional, muito pelo contrário, faz-se necessário refletir sobre o quadro em questão, compreendendo as nuances que configuram a engrenagem montada, a fim de apontar as suas fragilidades e construir caminhos de resistências. O modelo de educação em vigência dialoga com os interesses do mercado, que supervaloriza o caráter salvacionista da educação e qualifica o trabalho dos profissionais da educação por meio dos resultados de testes padronizados. Essa agenda não configura o paradigma de educação defendida pelos pesquisadores e pelas entidades² representativas dos profissionais da educação.

Em síntese, dialoga-se com os defensores da escola pública na perspectiva de sinalizar que “um currículo igual para todos é uma proposta no mínimo desrespeitosa, mas, é também contra democrática” (SENA, 2019, p. 20). A possibilidade de existência de um currículo único e homogeneizador fere a autonomia das redes e sistemas de ensino, minimizando o papel dos que fazem a escola, assim como descumpre o que está na Constituição Federal de 1988, em

² Entre as entidades, destacam-se: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (FORUNDIR); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e os diferentes Sindicatos dos Trabalhadores de Educação.

relação à autonomia e à gestão democrática, como princípios importantes à educação brasileira. De modo geral, “[...] um currículo nesse formato enfraquece a democracia, não forma para a crítica, para o engajamento social, para superação das desigualdades. É o currículo perfeito para ditaduras se instalarem de modo naturalizado” (SENA, 2019, p. 20).

Considerações finais

As discussões realizadas possibilitaram compreender o complexo caminho na idealização de projetos de sociedade, por meio das configurações sociais, resultado das correlações de forças que estão presentes no quadro das decisões e das construções de modelos de educação. Ficou evidente, ainda, que as políticas educacionais são os caminhos possíveis para implantar um determinado percurso formativo, o qual repercutirá na vida e nas relações sociais estabelecidas entre os envolvidos. A educação apresenta resultados a longo prazo, pois, as políticas educativas almejam formar homens e mulheres para atuarem em um encadeamento futuro, a partir dos princípios evidenciados.

A educação está presente em uma circunstância contraditória, oriunda do capitalismo e da concepção política do neoliberalismo, assim, seus direcionamentos também terão essa característica, uma vez que é resultado dessa problemática seara. De modo geral, as orientações planejadas estão imersas em uma relação de interesses, de poder e de concretização de modelos sociais que buscam impor uma visão de mundo hegemônica, sinalizando rupturas com o passado, desconsiderando histórias, experiências e os profissionais envolvidos na área.

Há, nesse universo, culturas que foram sendo influenciadas por organismos internacionais, disseminando proposições que engessam o currículo escolar, as experiências de avaliação e pressionam os interlocutores no ensino para realizarem ações de acordo com a prescrição política. A BNCC está inserida no movimento de influências neoliberais, com prescrição e homogeneização curricular, desvirtuando os princípios da participação e da autonomia escolar.

O desenho vertical da BNCC fere a autonomia das redes de ensino, dos professores e de todos que fazem a escola, na medida em que a universalização das políticas curriculares significa homogeneizar os conteúdos e os saberes, que, por sua vez, serão cobrados nas avaliações externas, repercutindo na ação docente, responsabilizando a escola e seus profissionais pelos resultados. O discurso dominante nessa seara é o do que a gestão pública é ineficiente e onerosa, não tendo padrão de qualidade e sua ineficiência acontece pela falta de um direcionamento curricular.

Nessa perspectiva, as discussões apontaram que a centralidade das avaliações externas e do currículo no campo da educação dá-se mediante a tentativa de construir um modelo social que tenha, como defesa, a lógica do mercado, por meio de uma educação fragmentada, atendendo aos preceitos neoliberais. Essas sinalizações emergiram de reflexões que compreendem o Estado como responsável pelas políticas educacionais, sistematizando princípios para direcionar práticas e direcionamentos para o cotidiano escolar por meio do currículo, da avaliação, da gestão, da formação dos professores, enfim, para todos os âmbitos da educação.

O Estado, nessa lógica, além de ser mínimo, é regulador das práticas educativas, controlando e acompanhando o trabalho docente, gerenciando os conteúdos por meio das avaliações externas. A cultura da performatividade, como denomina Ball (2005), está presente nas escolas inseridas nas políticas educacionais, pela necessidade exacerbada de buscar resultados quantitativos, pelas cobranças dos órgãos superiores aos profissionais da educação,

pelo controle dos conteúdos trabalhados e pela forma de divulgação dos resultados.

É importante mencionar que a centralização das avaliações externas e do currículo no campo da educação transforma a experiência de ensino e de aprendizagem em objeto de mercadoria, transformando a escola em uma empresa, os estudantes em clientes e os saberes (conteúdos) em produtos, que, a depender das condições socioeconômicas, pode-se adquirir com maior ou menor qualidade. Essa designação limita e torna inoperante os princípios constitucionais, quando apontam a educação como uma política social de direito universal.

Em relação à configuração de um currículo prescritivo e homogeneizador, por meio da BNCC, não contribui para a construção de um modelo de educação pautado na emancipação humana, com possibilidades de formação integral, visando à cultura, à ciência, à arte e aos saberes acumulados e referenciados historicamente. No que compete à avaliação centralizada, exclusivamente, nos resultados quantitativos das avaliações em larga escala, há um empobrecimento e uma fragmentação do potencial pedagógico e qualitativo da avaliação da aprendizagem, reduzindo o caráter democrático e emancipador que essa prática pedagógica sinaliza ao ato de ensinar e de aprender.

Cabe, assim, fazer a defesa de que a educação é um campo em construção com características multidimensionais, o qual requer diferentes estratégias políticas para atender os panoramas existentes no país, possibilitando autonomia, participação e práticas coletivas coerentes com o lugar no qual a escola está inserida. A educação é uma área estrutural que pode contribuir com as mudanças sociais, favorecendo oportunidades formativas na vida dos estudantes a partir de relações pedagógicas que contribuam com a sua formação integral, alinhando saberes historicamente acumulados com as realidades dos envolvidos.

O caráter democrático da educação é uma concepção que não pode ser desconsiderada pelas políticas educacionais e por seus formuladores, uma vez que essa característica contribui para que o diálogo, a participação, o envolvimento, as correlações de forças, os embates e as lutas sejam sinônimo de defesa de um projeto de sociedade que tenha, como ponto de partida, os interesses da classe trabalhadora, por meio de práticas formativas que façam sentido a esse público, assim como favoreça para a emancipação política, social, cultural e educacional. Em síntese, defende-se a existência de múltiplos currículos e diferentes perspectivas avaliativas, cuja centralidade seja a experiência de educação local, favorecendo dinamismo ao ato de ensinar e de aprender. Eis, portanto, o desafio.

Referências

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>>, acesso em 28 de maio de 2021.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, SP, v.35, n.126, p. 539-564, set/dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?lang=pt>>, acesso em 27 de maio de 2021.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 10**, de 8 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (1996)**. Biblioteca Digital da Câmara dos deputados. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**: Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 458**, de 5 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**, de 20 de dezembro de 2019.

CANDAU, V. A Didática e a formação dos educadores – Da exaltação à negação: busca da relevância. In: CANDAU, V. (Org.). **A Didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FELIPE, E. S. Do SAEB à BNCC: padronizar para avaliar. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, A. M.; SENA, I. P. F. S. (Orgs.) **Diálogos críticos**: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

PARO, V. H. **Diretor Escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

POSSA, L. B.; BRAGAMONTE, P. L.; MONTES, C. P. As avaliações em larga escala como estratégias neoliberais: efeitos na política de formação de professores. **Políticas Educativas**, Santa Maria, 11, n. 2, p. 101-116, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/87293>>, acesso em 27 de maio de 2021.

SANTOS, S. A.; ORSO, P. J. Base Nacional comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SENA, I. P. F. S. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. (Orgs.). **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.