

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

**Correspondência ao Autor**

Nome: Maria Isabel Moura Nascimento  
E-mail: misabelnasc@gmail.com  
Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Submetido: 03/02/2022

Aprovado: 07/12/2022

Publicado: 22/06/2023

 10.20396/rho.v23i00.8668717

e-Location: e023017

ISSN: 1676-2584

**Como citar ABNT (NBR 6023):**

NASCIMENTO, M. I. M. et al. Ensino comum nacional: princípios históricos e políticos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-16, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8668717. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8668717>. Acesso em: 22 jun. 2023

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



## ENSINO COMUM NACIONAL: PRINCÍPIOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

  **Maria Isabel Moura Nascimento\***  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

  **Renata Lopes da Silva\*\***  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

  **Claudia Maria Petchak Zanlorenzi\*\*\***  
Universidade Estadual do Paraná

  **Maria Domenica Christiano Nadal\*\*\*\***  
Cursinho popular em Ponta Grossa

  **Regiane Hartmann Garcia\*\*\*\***  
Rede Municipal de Castro

### RESUMO

Este artigo apresenta um estudo no qual a problemática situa-se no contexto da Educação contemporânea (2015-2018) e visa responder o que seria o ensino comum nacional, seus aspectos históricos e políticos, tendo como fonte primária o documento Base Nacional Comum Curricular-BNCC, homologado pelo Ministério da Educação no período de 2017-2018. Destacamos o materialismo histórico e dialético como pressuposto teórico e metodológico, alicerçado a categorias centrais que o fundamentam. O documento apresenta um encaminhamento do sujeito para a autorregulação do aprendizado, para o ideário de cidadania, empreendedorismo, protagonismo e a um projeto de vida que expressam indicadores liberais revivificados na ideologia neoliberal. O conceito de conhecimento situa-se no desenvolvimento de competências e habilidades, em que o mundo do trabalho torna-se um eixo norteador geral para o documento e a concepção de Educação-Ensino a ser institucionalizada pela escola visa compor o modelo de exigências globais e de mundialização do capital. Desta maneira, adjacentes as constantes reestruturações do capital, a educação escolar situa-se em meio às contradições e disputas sociais em que pese termos como equidade e meritocracia. É fundamental que o movimento coletivo dos profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem na escola, reinterpretem os documentos legais para que possam compor um movimento crítico, contudo, há a necessidade do desenvolvimento do ensino enquanto conhecimento universal na perspectiva histórica e crítica, como materialização da ação transformadora dos sujeitos enquanto práxis dentro da sociedade, considerando o arrazoado científico produzido pelas instituições de pesquisa em educação que tangenciam de forma contra-hegemônica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estado neoliberal. Educação-ensino. Escola-ensino-conhecimento.

## COMMON SCHOOL BASE: HISTORICAL AND POLITICAL PRINCIPLES

### Abstract

This article presents a study in which the problem is located in the context of contemporary Education (2015-2018) and aims to answer what would be the national common education, its historical and political aspects, this work presents a study based on documental analysis and literature review on a contemporary education context having as a primary source the National Curricular Common Base, ratified by the Ministry of Education in 2017-2018. We highlight historical materialism and dialectic as a theoretical and methodological assumption, rooted on central categories that base them. It presents to the subject a way to self regulation the learning, to citizenship ideas, entrepreneurship, protagonism and a life project that expresses liberal indicators revived in the neoliberal ideology. The knowledge concept is based on habilities and competence development, in which the world of work is a general guideline to the document and to the Teaching-Learning conception to be institutionalized by the school that aims at creating a model of global demandings and capital globalization. Thus, adjoining the continuous capital restructures school education is surrounded by contradictions and social contests in which terms such as equity and meritocracy are important. It is essencial that the collective effort of professionals involved into the teaching/learning process read and understand constantly the legal documents aiming at composing a critical movement. However there is some necessity of developing a teaching process based on a global knowledge into a critical and historical perspective as a materialization of subject trasnforming action as a praxis inside the society, considering the scientific knowledge produced by the reserch institutions in education that tangential to an against hegemonic way.

**Keywords:** Neoliberal state. Education-teaching. School teaching-knowledge

## ENSEÑANZA COMÚN NACIONAL: PRINCIPIOS HISTÓRICOS Y POLÍTICOS

### Resumen

Esta investigación presenta un estudio en el que se ubica el problema en el contexto de la Educación contemporánea (2015-2018) y pretende dar respuesta a lo que sería la educación común nacional, sus aspectos históricos y políticos, teniendo como fuente primaria la Base Nacional Común Curricular-BNCC, la cual fue homologado por el Ministerio de la Educación (2017-2018). Destacamos el materialismo histórico y dialéctico como presupuesto teórico y metodológico conectado con las categorías centrales que fundamentan. Presenta un encaminar del sujeto para la autorregulación del aprendizaje, para el ideario de la ciudadanía, emprendimiento, protagonismo y un proyecto de vida lo que expresan indicadores revivificados de la ideología neoliberal. El concepto de conocimiento ubicase al desenvolvimiento de las competencias y habilidades, lo cual el mundo del trabajo quedase un eje norteado general para la BNCC. La concepción de Educación-Enseñanza va a ser institucionalizada por la escuela, la cual visa componer el modelo de exigencias globales, de este modo, adyacentes a las constantes reestructuraciones del capital, la educación institucional ubicase al medio de las contradicciones y peleas sociales de lo cual pese tenemos como equidad y meritocracia. Es fundamental que los profesionales envueltos con el proceso de enseñanza y aprendizaje reinterpreten los documentos legales para que puedan componer un movimiento crítico, y más, existe la necesidad del desenvolvimiento de la enseñanza mientras conocimiento universal en la perspectiva histórica y crítica como materialización de la acción transformadora de los sujetos mientras praxis dentro de la sociedad, considerando el razonado científico producido por las instituciones de investigación educacional que están tangente de modo contra hegemónico.

**Palabras claves:** Estado neoliberal. Educación-enseñanza. Escuela-enseñanza-conocimiento.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um estudo no qual a problemática situa-se no contexto da Educação contemporânea (2015-2018) e visa responder o que seria o ensino comum nacional, seus aspectos históricos e políticos, tendo como fonte primária o documento Base Nacional Comum Curricular-BNCC, homologado pelo Ministério da Educação no período de 2017-2018. Tal análise será realizada sendo alicerçada com base no materialismo histórico e dialético. (MARX, 1985). Neste contexto, permite-se analisar o documento BNCC enquanto a representação material de uma determinada sociedade, com vistas à reprodução de relações econômicas que procuram sustentar as diferentes crises do capital presente na história contemporânea apresentando-se como um instrumento estratégico de princípios neoliberais. Desta forma, assenta-se, portanto,

[...] em duas premissas fundamentais: 1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2. A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer. (SAVIANI, 2010, p. 26).

Nesse sentido, enquanto acepção da pesquisa, consideramos tal ensino comum como fundamental para compreender a concretização da ordenação do sistema capitalista contemporâneo, e seus vínculos como um instrumento que remonta princípios da ideologia concernente ao Estado Neoliberal. O modelo de documento (BRASIL, 2018, p. 23-34) enfatiza a indicação do controle estatal sobre a educação escolar, com destaque a: implementação de novos currículos escolares, currículos para a formação de professores, avaliações de diferentes ordens, e vinculação de livros e materiais didáticos. No entanto, encaminha o sujeito para a autorregulação do aprendizado, para o ideário de cidadania, empreendedorismo, protagonismo e a um projeto de vida que expressam indicadores liberais revivificados na ideologia neoliberal.

A educação, o ensino e o conhecimento expressos no documento BNCC estão inseridos dentro do contexto histórico contemporâneo de modo de produção capitalista, e se desenvolvem materialmente compondo parte da estratégia Neoliberal estatal para a manutenção da organização do capital, apresentando-se em meio aos movimentos das contradições inerentes as lutas de classe, bem como seus embates em suas frações de classe. A BNCC retrata-se em um novo cenário mundial e ao

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais,

aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

Desta forma, conceitualmente sugere um contexto de mundo e de sujeito capazes de intervenção e contribuição social por meio da cidadania e do mundo do trabalho, entretanto, mantém uma escola voltada para competências e habilidades ainda inseridas em diferentes contextos de classes, traduzindo uma reforma na política educacional caracterizada pela flexibilização, pelo ensino que remonta uma base técnica, produtiva e conservadora condizentes ao projeto de educação neoliberal.

## **ENSINO COMUM NACIONAL: FORMULAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA**

Consideramos que o estudo da educação brasileira atentando-se para as contradições internas da formação social brasileira e para a mediação de outros fatores que se articulam à organização escolar, à estrutura educacional e às práticas educativas formais e não formais, ou como aponta Lombardi (2008, p. 206) em que “[...] a sociedade brasileira, desde sua origem, tem uma vinculação profunda com o sistema global, econômico, social e político, no qual se inseriu e se insere [...]”, e estabelece relações com as transformações do sistema capitalista.

A reforma atual responsabiliza o aluno a definir o seu percurso em projeto de vida, “[...] por detrás disto está o entendimento de que a grande maioria vai para aquelas profissões de caráter não-intelectual, que implica maior precariedade e salários mais baixos [...]” como demonstra Saviani em teses centrais de seus estudos, e ainda, estabelece que “[...] a diferença entre as elites condutoras e a população trabalhadora de modo geral, proclamada na reforma de 1942 [...]” tende a se acentuar com uma proposta como essa. (SAVIANI, 2018, p. 2).

As relações com o ensino na história contemporânea estabelecem-se sob as considerações de que “[...] jamais em outra época a cognoscibilidade do planeta esteve tão próxima de nossas mentes e sua difusão tão rapidamente estimulada [...]” (SANTOS, 2000a, p. 2), entretanto, a essa informação temos o que o autor define como “produto das empresas globalitárias que seguem a “férrea lógica dos tempos” pois seleciona os destinatários, recorta a natureza da informação e controla sua difusão, produzindo, como resultado, apenas um “novo encantamento” (SANTOS, 2000a, p. 2-3) pode ser inclusive alterado com a sofisticação e a frequência que as novas tecnologias viabilizam, em escala incessante de multiplicação.

A luz da organização da BNCC, salientamos que é possível distinguir conhecimentos de diferentes áreas que se sobrepõem entre chamadas organizações interdisciplinares, bem como que privilegiam áreas em detrimento de outras, gerando uma distinção sociocultural

que prioriza determinados conhecimentos em relação a outros, em condição a vinculações avaliativas, que inclui níveis de homogeneização internacional, que ultrapassam espaços territoriais. Dessa forma, o saber para Santos, ao longo dos estudos entre 1999 e 2000 estabelece-se externamente incorporado nos objetos, na tecnologia, no “*management*” e inclusive nos “*scholars*” importados, ainda que haja exceções, nessa situação, a produção de um saber nacional autêntico torna-se assim dispensável.

Apesar do pensamento pedagógico hegemônico manifestado em três vertentes descritas como a neoprodutivista, a neoescolanovista e a neoconstrutivista, para Saviani (2010), aos anos 2000, faz-se presente também na contemporaneidade, a pedagogia histórico-crítica, que estabelece teoria contra-hegemônica a pautada pela BNCC. Desta forma, ao direcionar a continuidade às políticas educacionais, a BNCC não discorre sobre o conhecimento enquanto universal, na avaliação sobre os esquemas indicados ao que seriam as ciências sociais, sua dimensão poderia ser retomada, pelo fato de que são os esquemas sociais de uso das técnicas e dos objetos que alicerçam o discurso de justificação das novas dependências e desigualdades (SANTOS, 2000b) a essa orientação daria-se de modo em que as problematizações vão sendo contextualizadas, principalmente na direção do estudo das realidades sociais como um todo. A partir da leitura de Adorno e Horkheimer (1985), na obra *Dialética do Esclarecimento* consideramos a crítica à ideologia burguesa, em que temos a aparição do conceito de semiformação. A esse termo, semiformação, apresenta-se em contraste com a concepção de formação (*bildung*) em Adorno. Destacamos o ensino comum na BNCC em meio às limitações determinadas historicamente pelo material, e com relação à barbárie social, no contexto social sob a indústria cultural<sup>1</sup> hegemônica.

Adequar o discurso do que se espera aprender, em termos de expectativas e não do direito universal, reitera a argumentação de Freitas (2012, p. 390) de que o básico “[...] é bom porque tem que vir em primeiro lugar é tautológica [...]” e nos leva a acreditar que “[...] o básico é bom porque é básico.” A questão central do ensino comum na BNCC, a partir dessa reflexão, indica que o problema não é o que se apresenta como básico, o discursivo, o aparente, mas o básico que se exclui a partir dessa designação de fundamental. O “[...] estreitamento curricular [...]” produzido pelos “*standards*” centrados em leitura e matemática “[...] deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico [...]” como apresenta Freitas (2012, p. 4-5). Quando as ciências, como registrou Santos (1999a) quaisquer que sejam, são tratadas como se não devessem ter uma filosofia própria, integradora, os objetos são colocados acima do homem. Por isso, ao mesmo tempo que, para Santos (1999a, p. 3), as disciplinas chamadas científicas, afundam-se em um “[...] imediatismo constrangedor ou numa futurologia cega [...]” para o autor, as ciências sociais e humanas são “[...] subalternizadas, reduzidas a um papel de justificação [...]” ou como refletia sobre uma codificação de uma interpretação unilateral da sociedade.

Pensando que as habilidades e técnicas são insuficientes para desenvolvermos uma educação ampla, a BNCC

[...] supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, dessa forma criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 2018, p. 465-466).

Assim, o ensino comum a partir da BNCC deixa de priorizar conhecimentos, em fundamentos da ciência, retirando a escola do saber científico constituído, para uma escola de saberes técnicos, mediados pelo mercado. Lembramos que para Santos (1999b, p. 4) o contexto social emerge “[...] ao passo que a marcha da civilização é caracterizada, exatamente, por semelhantes situações, a que genericamente podemos chamar de modernizações, a princípio isoladas e lentas” tornam-se depois

[...] mais rápidas e espalhadas, com o advento do capitalismo [...] O processo capitalista une, de forma desigual, países ativos, dos quais se irradiam as grandes mudanças e que delas se beneficiam, e países passivos, onde a grande maioria da humanidade vive na pobreza, segundo diversos graus de intensidade[...] Modernização e agravamento da desigualdade tem sido uma constante, constituindo, aliás, o lado perverso da difusão do progresso sobre a face do planeta. O Brasil é um exemplo de país para o qual a modernidade, em todas as fases de sua história nos últimos cinco séculos, impõe-se, sobretudo, como abertura aos ventos de fora. Como essa abertura foi quase sempre limitada e sem freios, a modernidade à moda brasileira e igualmente sinônimo de abandono. E como se aqui não fosse possível adotar as inovações criadas no mundo se não como cópia do pólo criador e difusor de novidades (Europa, depois os EUA...). [...] Não se trata, assim de recusar o mundo, mas de assegurar um movimento conjunto, em que o país não seja exclusivamente tributário, mas soberanamente partícipe na produção de uma história universal. (SANTOS, 1999b, p. 4-5).

A essas expectativas, aliam-se a propostas dos chamados reformadores empresariais, como define Freitas (2012), em que se ratifica o currículo básico, ao mínimo como referência, o valorizado pelo “teste” de que é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito para o autor é que ao “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude sem o relevante, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala a crítica para o magistério que, ao ensinar o básico, estaria adequado, em especial para os mais pobres. Um planejamento da formação da juventude não pode ser feito olhando para o básico, que para o autor, pensar um mínimo para as escolas sempre vai alcançar objetivos baixos. Não é o caso de delimitar os métodos, nesse pensamento, retirando elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico,” um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas, como leitura, matemática e ciências, mas usualmente aprendizagem restrita.

Aliando a expectativa de dominar “o básico” a outros “patamares de formação,” Saviani, desde os anos 1980, indica em seus estudos que a juventude mais pobre depende fundamentalmente da escola para aprender, e ao limitar a escola a habilidades básicas, nisso se resumirá a sua formação. Ainda alerta para a necessidade de se pensar a cultura sistematizada como um processo humano e social, situado historicamente, e a suas relações com o “conhecimento universal.” Para Fonseca (2009, p. 12), podemos pensar à luz da BNCC, em que a cientificidade alienada ao capital, interage de forma a cumprir um contexto da racionalidade técnica, e vincula-se também a um contexto científico, à mundialização da economia, e desta forma a autora associa a “capacidade de aprender” a “aprender e reaprender,” em que essas expectativas de aprendizado se dão a “adaptação flexível imprevisível do mercado”.

Valendo-se da legitimidade de marcos legais, o documento BNCC (BRASIL, 2018, p. 7-8) que “[...] determina os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os alunos e alunas têm o direito de aprender [...]”, aliada a “[...] política educacional da Educação Básica [...]” e que pretende contribuir com o “[...] alinhamento de outras políticas e ações [...]” ainda descreve-se enquanto “[...] referência legal [...]” dos “[...] currículos e das propostas pedagógicas [...]” sem espaço histórico que a legitime como fundamento, que levem em conta um ensino amplo e coerente como a ciência, ao contrário, por meio de habilidades, e o estímulo a competências, em que resume-se a estagnações, discursos pedagógicos que ainda não instrumentalizam as problematizações que viabilizem a transmissão e a garantia da apropriação do conhecimento universalizado em estreita relação à articulação, ao conteúdo e forma.

## ENSINO, CONHECIMENTO E CURRÍCULO

A obrigatoriedade de uma Base Nacional Comum a toda esfera nacional, indicado por um currículo, expressa os conflitos da ordem social, econômica e cultural que se desenvolvem com processos de exclusão social e expressão de fundamentos neoliberais como o individualismo, interesses privados e o consumo. Vale ressaltar que no contexto da discussão sobre o currículo escolar, há “[...] a (re)constituição da humanidade historicamente produzida pelo conjunto dos seres humanos em cada indivíduo singular.” (MARTINS; PASQUALINI, 2020, p. 438). Desafios nas relações institucionais democráticas nos colocam diante limites das propostas político-pedagógicas em que um projeto consistente e coerente esteja pautado, considerando:

[...] nas últimas décadas, a sobrevalorização dos indicadores de rendimento dos alunos conduziu à mobilização institucional fortemente influenciada pela lógica organizacional das empresas, abandonando o desafio de renovar a racionalidade pedagógica. E, perante a impotência das escolas para encontrar respostas, surgiram os provedores/vendedores de ideias, cursos e materiais didáticos, seja para reorganizar a escola, seja para capacitar os professores (KRAWCZIK, 2011, p. 765).

Contudo, há possibilidades na leitura histórica em termos de resistência, ao remeter a problematizações do início do século XXI. Hobsbawm (2011, p. 14) cita a provocação sobre a possibilidade de forjarmos outra realidade, em que “[...] os homens fazem sua própria história [...]” e que comunidades e sistemas sociais buscaram a estabilização e a reprodução, criando mecanismos para prevenir-se contra “[...] saltos perturbadores do desconhecido.” A resistência à imposição de transformações seria apontada para além de questões democráticas estabelecidas pela lógica formal global, em operações em que Hobsbawm (2008, p. 14-15) demonstra ainda “a contradição fundamental entre os mecanismos que promovem transformações e aqueles que são voltados a opor resistência a elas” que estabeleçam seus embates. Ainda ao considerar os discursos que necessitam ser desmistificados, baseado nas “[...] crenças que sustentam o mundo liberal contemporâneo, [...]” Hobsbawm (2008, p. 4), afirma a exemplo dos direitos humanos, que temos hoje o ensino em apenas um discurso de direitos e expectativas de aprendizagem atrelada a cidadania.

Entretanto, nesse raciocínio, a educação escolar enquanto “[...] processo objetivo-social enraizado nas relações de produção [...]”, como explica Duarte (1993, p. 79) tenderá a ter limites, em que cabe um papel bastante significativo na luta pela transformação dessas relações sociais, que é justamente o papel de conduzir os indivíduos no processo de apropriação das objetivações genéricas para-si. Nesta seara, com a BNCC, que tem movimentado uma série de cursos, materiais didáticos e uma valorização do consumo midiático com um discurso aparentemente progressista, ao analisarmos a sua formulação, sua constituição e seus conceitos priorizados, é possível ressaltar que temos termos paliativos à ordem estabelecida, configurando o aprofundamento da lógica padrão da reestruturação da educação com a regulação da lógica do capital. Consideramos que o ensino, neste processo de unificação curricular apresentado, não tem produzido a democratização efetiva, favorecendo por meio da BNCC, uma massificação cultural, promovendo reduções ao conhecimento científico ao aglutinar e ressaltar áreas em detrimento de outras, eliminando possibilidades de apropriação destas áreas já constituídas como ciência e contribuindo para a exclusão social.

Desta forma, para Krawczik (2011, p. 765), “[...] a escola tem que estar comprometida com a comunidade na qual está inserida, mas também com os desafios apresentados pela realidade, complexa e controversa.” A ampliação curricular, em sugestão da autora, em algo que poderíamos pautar extrapolando uma política nacional diretiva, torna o ensino em função do conhecimento científico, permitindo que o mundo e suas contradições estejam presentes na escola, por meio das diferentes formas da expressão humana, em que haja o conhecimento da política nacional e internacional, da diversidade que ressignifica a cultura. Ainda que a escola necessite de contínuas apropriações, a esse raciocínio, temos enquanto instituição sistematizadora da cultura produzida pela humanidade, um cenário social e político marcado não apenas pelas transformações econômicas, mas tornando-se e sendo considerada ativa a exemplo dos processos curriculares, aprofundando a construção

da capacidade de reflexão das potencialidades humanas possibilitando a emancipação do coletivo.

De acordo com o documento BNCC (BRASIL, 2018, p. 10-15), compete às redes de ensino e às escolas, elaborarem os currículos, considerando o conteúdo da BNCC e as realidades e necessidades locais, em contrapartida, as escolas enfrentam demandas sociais que envolvem a superação de um “pensamento único” com a consideração simplória da técnica como absoluta e como norma, o que é próprio do nosso tempo, levando à propensão de utilizar um mandamento técnico como se fosse um “[...] mandamento político, cultural, moral, religioso.” (SANTOS, 2000c, p. 5). Em virtude disso, o sistema de ensino tem-se constituído em um sistema avaliativo, alinhado a provas nacionais, em que o desenvolvimento do sistema de responsabilização tem se efetivado ao longo das últimas décadas<sup>22</sup> em uma referência na qual se confere cobrança, controle e regulação nacional.

Ainda sob os avanços neoliberais, ao documento Base nacional Comum Curricular, (BRASIL, 2018, p. 15-16) pesa terminologias, referendadas no descrito, ainda ao

[...] pacto interfederativo e a implementação da BNCC que compõem as relações com a igualdade, diversidade e equidade”, em “dever construir currículos ” em que as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas em que as relações com a “igualdade, diversidade e equidade ” esteja presente e desempenharia portanto um “ papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver” e no tocante a isso a BNCC expressaria “a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas.” As decisões curriculares e didático-pedagógicas ” deveriam levar em consideração a necessidade de “superação das desigualdades<sup>33</sup>” para isso, segundo a BNCC seria “planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.” (BRASIL, 2018, p. 15-16).

Diante das incumbências da escola, o ensino histórico e crítico, como explica Saviani (2010, p. 29) diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado, à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o “problema da ciência.” Com efeito, o autor explicita o saber metódico, sistematizado. O saber do senso comum, seria o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, “[...] um claro-escuro, misto de verdade e de erro, [...]” ainda que a “[...] sabedoria fundada numa longa experiência da vida, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola [...]” ainda segundo Saviani é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola “[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos [...]” que possibilitam, o acesso ao “[...] saber elaborado-ciência, bem como o próprio acesso ao saber.” (SAVIANI, 2015, p. 29-30),

Dentre as questões curriculares da escola básica estão os desafios relacionados ao conhecimento científico, como direciona Saviani (2010, p. 30) em que o “[...] esquecimento

e essa ocultação terminam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização [...]” em que os currículos escolares “[...] sobrecarregados com atividades impregnadas do cotidiano, do senso comum, subsumidas por orientações motivadas por apelos mercadológicos e midiáticos sem qualquer consistência teórica [...]” estão a exemplo dentre as diferentes denominações como “[...] pedagogia de projetos [...]”, “[...] pedagogia das competências [...]”, “[...] pedagogia da qualidade total [...]”, “[...] pedagogia corporativa [...]”, “[...] pedagogia do professor reflexivo.”

Dessa forma, o debate político se insere, “[...] no jogo de forças que está posto, é o investimento em salário, em condições de trabalho e de formação contínua dos profissionais da educação, em infraestrutura das escolas [...]” (MACEDO, 2015, p. 14-15), ainda Macedo em seus estudos (2013, 2016) aponta para a luta de uma sociedade mais justa. Assim, nesse sentido, “[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado [...]”, (SAVIANI, 2016, p. 57), é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, em que os conhecimentos sistematizados passam a integrar os currículos das escolas, quando o “[...] saber dosado [...]” e “[...] sequenciado [...]” passa a efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, “[...] é o que convencionamos chamar de saber escolar.” (SAVIANI, 2016, p. 57-58). Em que são constituídos para o autor, por saber atitudinal, crítico-contextual, específicos, pedagógicos e didático-curricular.

Flexibilização, conteúdos mínimos, habilidades e competências, “projeto de vida”, avaliação como reguladora do mercado, descentralização para a família, como meio de individualização, comprometem a apropriação do conhecimento sistematizado e evidenciam o cunho neoliberal do documento. Para além das aparências expostas nos diferentes discursos, a elaboração do conhecimento na escola reflete as contradições existentes na sociedade. Ao que se refere à questão do conhecimento, é específico ao professor, a escola, e ainda como potencial de concepção de mundo mais elevados em que caberia ao âmbito escolar, a universalização do conhecimento voltada para a apropriação em formas mais elaboradas, o que nos superaria a aceitação da escola do “lema aprender a aprender” como base, explicitando para formação a cultura universal enquanto linguagem mais elaborada, em que a transmissão do conhecimento às novas gerações tenha conteúdo do conhecimento evidenciando as ciências.

Isso reivindica uma visão de mundo mais ampla que o próprio cotidiano, em níveis de compreensão da realidade que aponta para uma cultura universal, em que o ensino comum seja relacionado com o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas. O trabalho do professor, nesse contexto, situa-se como atividade central na sociedade em função da “atividade de formação humana” como aponta Duarte em seus vários estudos ao longo dos anos 2000. Em associação ao ensino, em uma perspectiva crítica ao campo profissional da Educação, está em detrimento da desvalorização do conhecimento científico, teórico e acadêmico, no âmbito da escola. A crítica ao pensamento de Schön<sup>4</sup>, estabelecemos relação direta com a perspectiva desenvolvida na BNCC (BRASIL, 2015b, 2016, 2017, 2018), que

pauta um dos grandes eixos da sua construção pedagógica ao conhecimento tácito, vinculando a experimentação, ao conhecimento a ser desenvolvido como expectativa de aprendizado na escola. O direito associado a uma perspectiva de experimentação de aprendizado ao longo da vida, considera um projeto de vida, que apregoa e posterga a instrumentalização do ensino a práticas importantes ao mercado, mas que não constitui uma base de ensino unitária em sua forma pedagógica ampla, em princípio educativo formativo.

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 23) representa um marco em unidade documental que embora, tenha enfrentado resistência histórica dos professores em sua formulação, dar-se-ia por acúmulo de habilidades e competências aliadas as demandas constantes e interligadas a estímulos fordistas-tayloristas. A hegemonia do mercado, tem determinado o rumo do ensino e fundamentalmente demonstrado a força da otimização do capital para a formação das novas gerações adaptáveis. Ao contexto do trabalho precarizado, o ensino margeia entre a lógica produtivista, individualista, com o discurso contemporâneo alicerçado à conservação das classes vigentes. O Estado ao adotar um ensino comum, aponta um atrelamento do sistema dos entes federados de ensino a avaliações. As determinações históricas e legais a uma base comum destaca a preservação do conceito de conteúdos mínimos, em virtude à dimensão em que são exigidos nos padrões de avaliação. Como unidade, o sistema de ensino seria um sistema integrado de avaliações, em que o Estado, em sua composição neoliberal, propõe o ensino.

Ao desafio do trabalho educativo, como explica Duarte (1998), se aplica a produção nos indivíduos singulares, a humanidade, em que cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, e desta forma o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários a sua humanização. Nessa concepção indicamos o ensino como fundamental para a elaboração e apropriação do desenvolvimento ao longo do processo histórico de sua objetivação. Para Duarte (1998), há implícita ligação dialética entre objetivação e apropriação, que constituiria o núcleo fundamental da concepção de Marx do processo histórico de humanização.

A diferenciação do trabalho educativo como um trabalho intencional distante das formas espontâneas, relaciona-se com as concepções de ensino que alicerçam a BNCC (BRASIL, 2018, p. 12) que possui fins, mas que não alcança a constituição da humanidade no indivíduo quando se baseia em expectativas de aprendizagem e competências que apenas acomodam as crises do mercado. Dessa forma, ainda sobre desafios a serem enfrentados na contemporaneidade por qualquer concepção crítica da educação, que se constitua uma Pedagogia, Duarte (1998) evidencia a necessária crítica a uma proposta afirmativa sobre a formação dos seres humanos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nas propostas legais para a educação contemporânea no Brasil, indicou-se nesta pesquisa, a ideologia Neoliberal, a sua manutenção, bem como a reflexão de sua possível

continuidade nas proposições de reestruturação da educação. A apropriação da educação escolar por interesses particulares, ideológicos e econômicos são dimensões apontadas por Zan e Krawczik (2019) no processo regressivo das conquistas sociais adquiridas ao longo de décadas, produzindo precarização e a desagregação da sociedade brasileira. A isso, a preocupação com as “[...] pequenas conquistas democráticas obtidas pela sociedade brasileira desde a promulgação da Constituição cidadã em 1988 [...]” que correm sérios riscos. (ZAN; KRAWCZIK, 2019, p. 12).

Somam-se os efeitos das crises cíclicas do capital com destaque ao ideário conservador, comprometido com a agenda neoliberal. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou na análise da materialidade histórica da educação contemporânea, definida por marcos legais, apontamentos que indicassem uma possível formulação de um ensino comum, em uma Base Nacional Comum e suas vinculações com o ensino; dessa forma compreender, em meio às múltiplas relações, a estrutura pedagógica para a Educação Básica no que diz respeito ao ensino na Base Nacional Comum Curricular-BNCC; investigar, portanto, as concepções, no seio das determinações e possibilidades históricas, de uma base nacional comum curricular para a educação-ensino.

A obrigatoriedade da reprogramação pedagógica direcionada a partir da BNCC requer que os profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizado na escola reinterpretem os documentos legais para que possam compor um movimento crítico diante das questões dos embates que dizem respeito à elaboração, constituição e aprofundamento do que seria um sistema de ensino nacional. Haja visto que a BNCC apresenta-se requerendo “[...] o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível [...]” ainda sob os contextos das culturas digitais, “[...] aplicar conhecimentos para resolver problemas [...]” em suma, ser proativo. (BRASIL, 2018, p. 16).

E assim, sugere conceitualmente um contexto de mundo e de sujeito que seja capaz de interpretar o contexto social, lendo possibilidades de intervenção e contribuição social ampla por meio do mundo do trabalho, apontando para a manutenção de uma escola voltada para habilidades técnicas e inserida em diferentes contextos de classes. Há a necessidade de fortalecimento do direito e do ensino do conhecimento científico em estado amplo cultural e o currículo em um conceito de universalidade em seus planos pedagógicos como materialização da ação transformadora dos sujeitos, enquanto práxis dentro da sociedade. Em tal contexto histórico contemporâneo se faz necessário adequar a educação escolar norteada por políticas estruturantes que traduzem currículos e, deste modo, pensar em um novo ensino basilar, que define o que é comum no ensino a partir de estudos e pesquisas científicas, considerando o arrazoado produzido pelas instituições que representam os professores.

As características acima enunciadas permitem evidenciar que a política educacional a ser implementada como decorrência da BNCC, estabelecem-se em termos das desigualdades educacionais, ao mesmo tempo em que propõem a padronização do ensino, acentuam as contradições inspiradas em um livre mercado para a educação. Reverbera na

questão central da formulação e concepções da BNCC em que o direito à educação como elaboração social e histórica pela humanidade não é o mesmo que considerar as proposições de direito de aprendizagem ou em outro termo recorrente ao documento, expectativa de aprendizagem. A BNCC apresenta-se como um instrumento, uma estratégia necessária ao movimento histórico do capital, que materialmente apresenta a ideologia Neoliberal como fundamento para as reformas da educação em curso, no que pesem princípios que dizem respeito à padronização, ao controle e regulação da educação, adequando ao modo de produção, predizendo as demandas emergentes do sistema capitalista.

O documento tem-se apresentado como uma expressão aos anseios ideológicos de acesso ao trabalho e, portanto, a um determinado modelo de cidadania, o que motiva à relação empresarial na definição de que o Estado proporcionaria em comum ao conceito de equidade, é recorrente, e a um conhecimento em que pese o mundo do trabalho. Embora o discurso seja envolvente, é passível de que seja convertido em longas disputas de contínuos repúdios, pois apresenta a face oculta reguladora do Estado, em que a contraditória “ausência” financeira projeta questões a anseios da humanidade, como o acesso aos bens culturais elaborados historicamente.

A esse anseio, temos, antes, as necessidades emergenciais a que escola tem se alinhado desde a sua constituição na modernidade, com exigências a formação para o capital humano, na retomada contemporânea das escolas técnicas vinculadas à inserção imediata da classe que vive do trabalho ao novo modelo de adaptação flexível, incorporada a alusões curriculares que idealizam autonomia aos alunos em itinerários de aprendizado que potencialmente e possam ser desvinculados da estruturação financeira do Estado. Em constatação a isso, retornos legais são apontados por Saviani (2016), nas legislações educacionais remontando a década de 1940. Ressaltamos que as teses do autor como a dualidade do ensino, a curvatura da vara, a falsa unificação do sistema, a proletarianização dos professores, estão em consonância, com a crítica necessária sobre o contexto emergente a BNCC.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Trad. Guido Antonio de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 2015a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.html). Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: primeira versão. Brasília: MEC/SEB, 2015b. Disponível em: <https://bit.ly/2uLz78O>. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3VTB9PQ>. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3VWMij5>. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: terceira versão revista. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2uLz78O>. Acesso em: 20 maio 2022.

DUARTE, N. A educação escolar e a teoria das esferas da objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 67-80, 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9169>. Acesso 20 maio de 2022.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 44, p. 85-106, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/44OWxKj>. Acesso em: 25 maio 2022.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/41uAMN5>. Acesso em: 20 maio 2022.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: a desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/42z1KEI>. Acesso em: 20 maio 2022.

HOBBSAWM, E. Entrevista Erick Hobsbawm aponta questões cruciais do século XXI. Centro de Estudos Hannah Arendt. Traduzido por Clara Allain. **Revista Britânica New Left Review**, jan./fev. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/434SAzF>. Acesso em: 20 maio 2022.

HOBBSAWM, E. J. **Globalização, democracia e terrorismo**. Trad. José Viegas. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41 n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/42J0aj6>. Acesso em: 20 maio 2022.

LOMBARDI, J. C. Periodização na história da educação brasileira: aspecto polêmico e sempre provisório. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 8 n. 32. p. 200-209, dez. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/454x3sH>. Acesso em: 20 maio 2022.

MACEDO, E. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/42JuxWA>.

Acesso em: 20 maio 2022.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3pvkbv9>. Acesso em: 20 maio 2022.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 45-67, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3I0ObW6>. Acesso em: 20 maio 2022.

MARTINS, L. M.; PASQUALINI, J. C. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3LTCsd3>. Acesso em: 20 maio 2022.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

SANTOS, M. **A universidade**: da intencionalidade à universalidade. Anuário do Instituto de Geociências, UFRJ. V. 23, 2000b. Disponível em: <https://bit.ly/3pCOW16>. Acesso em: 20 maio 2022.

SANTOS, M. Altos e baixos na política. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais, São Paulo, p. 20-21, 01 out. 2000c. Disponível em: <https://bit.ly/42sXBSr>. Acesso em: 20 maio 2022.

SANTOS, M. Nação ativa, nação passiva. **Folha de São Paulo**, Caderno de São Paulo, São Paulo, 21 nov. 1999a. Disponível em: <https://bit.ly/3O9AE2e>. Acesso em: 20 maio 2022.

SANTOS, M. Por um modelo brasileiro de modernidade. **Correio Braziliense**, 1999b. Disponível em: <https://bit.ly/3HXygYQ>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTOS, M. **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. 2 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000a.

SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história**. Campinas: Autores e Associados, 2015.

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, v. 12, n. 16, p. 13- 36, jul./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.48075/rfc.v12i16.7434>. Disponível em: <https://bit.ly/3I1EKFZ>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SAVIANI, D. Dermeval Saviani afirma que golpe retrocedeu a educação para 1940. **Sindicato dos professores do Estado de Pernambuco-Simpro**, p. 1-6, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3I48W3k>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. Movimento - **Revista de Educação**, ano 3, n. 4, p. 54- 84, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Disponível em: <https://bit.ly/3MgeTwC>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZAN, D.; KRAWCZYK, N. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3I1wzt7>. Acesso em: 22 fev. 2022.

#### AUTORIA:

\* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora, Produtividade CNPq, Associada em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Contato: [misabelnasc@gmail.com](mailto:misabelnasc@gmail.com)

\*\* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora Associada em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Contato: [renata\\_lopesdasilva@hotmail.com](mailto:renata_lopesdasilva@hotmail.com)

\*\*\* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora Associada em Educação da Universidade Estadual do Paraná. Contato: [aecmari@gmail.com](mailto:aecmari@gmail.com)

\*\*\*\* Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora de Cursinho popular em Ponta Grossa. Contato: [madocn@gmail.com](mailto:madocn@gmail.com)

\*\*\*\*\* Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora da Rede Municipal de Castro. Contato: [regiane@gmail.com](mailto:regiane@gmail.com)

#### COMO CITAR ABNT:

NASCIMENTO, M. I. M. *et al.* Ensino comum nacional: princípios históricos e políticos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-16, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8668717. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8668717>. Acesso em: 22 jun. 2023.

#### Notas

<sup>1</sup> Ao conceito de indústria cultural, desenvolvido por Adorno e Horkheimer (1985) consultar *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*.

<sup>2</sup> Sob o controle estatístico nacional, com variações entre avaliação estrutural e cognitiva. O acompanhamento de institutos, exames, provas nacionais ao que destacamos o Instituto Nacional Ensino e Pesquisa-INEP; Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico- SAEB; Exame Nacional do Ensino Médio- ENADE; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES; Avaliação da Educação Infantil- ANEM; Avaliação Nacional para língua portuguesa-ANA; Prova Brasil; o desenvolvimento de projetos de lei que examinam o trabalho dos professores, na Pedagogia e nas Licenciaturas, como o Exame Nacional do Magistério da Educação Básica-ENAMEB.

<sup>3</sup> Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2015a).

<sup>4</sup> Esboço do pensamento de Schön (1992) em “Formar professores como profissionais reflexivos.”