

O EXTERMÍNIO EPISTEMOLÓGICO E OS PERIGOS DO CONCEITO DE MÍNIMO CURRICULAR NO Esvaziamento de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular: Uma proposta de superação

THE EPISTEMOLOGICAL EXTERMINATION AND THE DANGERS OF THE MINIMUM CURRICULUM CONCEPT IN THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE (BNCC) CONTENT ELIMINATION PROCESS: A PROPOSAL FOR OVERCOMING

EL EXTERMINIO EPISTEMOLÓGICO Y LOS PELIGROS DEL CONCEPTO DE CURRÍCULO MÍNIMO EN EL VACIAMIENTO DE CONTENIDOS DE LA BASE COMÚN CURRICULAR NACIONAL: UNA PROPUESTA DE SUPERACIÓN

Luís Gomes de Lima¹

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Resumo

O presente trabalho analisa o conceito de mínimo, presente no esvaziamento curricular na BNCC, e seu alinhamento com a precarização da formação docente no país. Busca-se demonstrar os riscos desse projeto educacional à formação e emancipação dos estudantes do ensino básico brasileiro, especialmente aos mais pobres. A metodologia empregada é qualitativa de vertente descritiva, segundo os pressupostos do materialismo histórico-dialético. Consta-se que não há intenção educacional no projeto em curso, mas sim motivações ideológicas-políticas-econômicas, impulsionadas por setores privatistas, com a única intenção de transformar a educação pública brasileira em ativo financeiro. As especificidades epistemológicas de cada disciplina escolar, juntamente com o conceito de conhecimento poderoso, são defendidas como meio de superação ao extermínio de conteúdos e disciplinas da BNCC.

Palavras-chave: Currículo; Epistemologia; BNCC; Conhecimento Poderoso; Pedagogia dos Conteúdos.

Abstract

The present work analyzes the concept of minimum, present in the curriculum content elimination at BNCC and its alignment with the precariousness of teacher training in the country. It seeks to demonstrate the risks of this educational

¹Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de São Paulo. Pós-graduado em Metodologias do Ensino da Física pela Universidade Gama Filho. Licenciado em física pela universidade Metropolitana de Santos. Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo. Graduado em Tecnologia Mecânica modalidade Projetos e Processos de Produção pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. – Curitiba, Paraná, Brasil E-mail: luislima@ufpr.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4560009580985016>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0264-542X>

project to the formation and emancipation of Brazilian basic education students, especially the poorest. The methodology used is qualitative with a descriptive aspect, according to the presuppositions of historical-dialectical materialism. It appears that there is no educational intention in the current project, but ideological-political-economic motivations, driven by private sectors, with the sole intention of transforming Brazilian public education into a financial asset. The epistemological specificities of each school subject, together with the concept of powerful knowledge, are defended as a means of overcoming the extermination of BNCC contents and subjects.

Keywords: Curriculum; Epistemology; BNCC; Powerful Knowledge; Content Pedagogy.

Resumen

El presente trabajo analiza el concepto de mínimo, presente en el vaciamiento curricular de la BNCC y su alineación con la precariedad de la formación docente en el país. Busca demostrar los riesgos de este proyecto educativo para la formación y emancipación de los estudiantes brasileños de educación básica, especialmente los más pobres. La metodología utilizada es cualitativa con un aspecto descriptivo, según los presupuestos del materialismo histórico-dialéctico. Parece que no hay intención educativa en el proyecto actual, sino motivaciones ideológico-políticas-económicas, impulsadas por sectores privados, con la única intención de transformar la educación pública brasileña en un activo financiero. Se defienden las especificidades epistemológicas de cada materia escolar, junto con el concepto de saber poderoso, como medio para superar el exterminio de los contenidos y materias de la BNCC.

Palabras claves: Currículo; Epistemología; BNCC; Conocimiento Poderoso; Pedagogía del Contenido.

INTRODUÇÃO

Contextos ideológicos, e político-econômicos, alinhados ao neoliberalismo e à globalização do início do século XXI, impulsionados pelos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2012), conduziram a uma agenda de desconstrução educacional no Brasil, enviesada para o esvaziamento curricular. Tal agenda, em curso, se pauta na culpabilização docente pelo fracasso educacional do país, e na promoção de uma formação docente rasteira, rápida e sem aprofundamento de conteúdos, como visto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de Professores (DCNFP) de 2019 (BRASIL, 2019). Para que essa agenda pudesse se estabelecer foi preciso reformar a educação, com base em quatro pilares: “*aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e, aprender a viver juntos*” (DELORS, 1998, p. 101). Esses pilares se assentam sobre práticas pedagógicas duvidosas e não conteudistas, promovidas em todo o Ocidente, por um movimento que Paz (2003) classificou como “seita pedagógica”. A esse respeito, a pedagoga sueca Inger Enkvist ressalta que esses grupos de pedagogos, alinhados a forças econômicas, foram responsáveis pela queda de qualidade na educação educacional de todo o Ocidente, sobre essa ação ressalta:

A realidade é que aquilo que eles propõem é puro vazio, um catecismo do nada. Uma parte consiste na denúncia e na eliminação do que havia antes, e no absoluto tabu de dizer que a situação anterior era melhor em



algum aspecto. Ao contrário, a inovação é sempre valorizada, e isso sem prova de que seja melhor do que havia antes. A atividade se concentra em produzir documentos, em fazer reuniões obrigatórias para docentes e em criar vagas de coordenadores e assessores. **Apesar de toda essa atividade, a qualidade cai** (ENKVIST, 2020, p. 274-275, grifos meus).

Tal atividade de ensino é criticada por Paz (2003) de forma concisa, ao afirmar que se trata de um fenômeno social de convencimento, com objetivos de convencer os professores, por meio de repetição constante, de que os conteúdos importam menos do que as especificidades psicológicas dos estudantes. Tanto é que falar em ensino conteudista se tornou sinônimo de algo malvisto no meio educacional brasileiro, um tabu a ser evitado, tanto quanto falar de ensino tradicional, enquanto borbulham propostas de ensino que tratam de quase tudo, menos de saberes ou conteúdos nas escolas, sobretudo nas públicas. Segundo Enkvist (2020), os sistemas educacionais não conseguem mais oferecer qualquer legitimidade no aprendizado das disciplinas e os docentes, exaustos, *“não têm forças para se opor às atividades coletivas vazias de conteúdos. Assim, os pedagogos conseguiram fazer os especialistas se calarem nas matérias e os transformar em colaboradores silenciosos, já que precisam ganhar seu sustento”* (ENKVIST, 2020, p. 275).

Conforme Paz (2003) assevera, o grupo de pedagogos, responsáveis pelas mudanças educacionais que levaram ao menosprezo do ensino de conteúdos e de transmissão dos saberes culturalmente acumulados nas escolas, atuam dogmaticamente, ao se autoproclamarem especialistas, por meio de uma fé inabalável que menospreza a ciência e a democracia, estabelecendo-se como instância superior aos professores. Para essa autora, além da perda da autoridade epistêmica dos professores, os sistemas de ensino passaram a garantir, também, o menosprezo aos conteúdos escolares.

O regime levou a um estranho parasitismo em que o corpo docente foi colocando-se gradualmente a serviço da chefia pedagógica. O pedagogo estava induzindo o professor a pensar e se comportar de forma diferente do seu habitual [...]. Agora o professor não deve se sentir satisfeito vendo seus alunos aprenderem e brilharem ao longo de um curso [...]. **Este tinha sido o caminho errado e agora se lhe indica o correto.** O sucesso estava no uso de metodologias lúdicas em sala de aula e na elaboração de procedimentos engenhosos para manter os alunos entretidos [...]. **Medir os resultados com base nos conhecimentos adquiridos pelos alunos tornou-se desprezível** diante das novas escalas de avaliação que falavam do ajuste metodológico, procedimental e atitudinal à nova ordem, à nova doutrina. **O pedagogo sanciona por lei seu parasitismo e com ele sua capacidade de violar e abusar dos professores aos quais impõe seus critérios.** O melhor professor passa então a ser aquele que formula descaradamente que o conhecimento não é importante porque, afinal, está nos livros e na internet e os alunos podem consultá-lo sempre que



precisarem. Claro, tudo isso parece destinado a criar alunos que nunca precisarão consultar nada e, claro, incapazes de desenvolver qualquer critério de pesquisa (PAZ, 2003, p. 10-11, grifos meus).

De acordo com Enkvist (2020, p. 275), para além de uma crença e de uma linguagem própria, *“uma seita também precisa de dinheiro, e nesse caso os membros do grupo souberam instalar-se dentro das estruturas do serviço público como funcionários, e viver do dinheiro do contribuinte”*. Tais práticas pedagógicas constituíram ideologia das *“pedagogias das competências”*, articuladas a uma grande corrente de promoção de uma pedagogia do *“aprender a aprender”* (DUARTE; 2000; 2001), conhecidas também como *“novas pedagogias”*, como se vê em Enkvist (2010; 2019; 2020).

No propósito descrito, essas pedagogias duvidosas foram germinadas no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI, chamado de *“Educação: um tesouro a descobrir”*, organizado por Delors (1998). Nele, se observa o ideal a ser implementado pelas novas pedagogias: *“A educação básica é, ao mesmo tempo, uma preparação para a vida e o melhor momento para aprender a aprender”* (DELORS, 1998, p. 127). Dessa proposição, surgiram demandas por competências e habilidades e não mais por conteúdos, conhecimentos ou saberes. Tais demandas foram assimiladas na educação brasileira, devido ao impulso de setores políticos ligados aos interesses de grupos privatistas com intuito de transformar a educação em ativo financeiro.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo defender um currículo amplo, que possua todos os conteúdos necessários aos estudantes das escolas públicas, em geral, de classe social mais baixa, para que tenham direitos a seu pleno desenvolvimento e emancipação. Nesse propósito, não há possibilidade de qualquer cidadão contemporâneo ter uma formação escolar esvaziada de conteúdos, motivo pelo qual os trabalhos de Duarte (2000; 2001; 2016); Enkvist (2010; 2019; 2020); Saviani (1996; 2003a; 2003b; 2012; 2020); Saviani e Duarte (2012) e Young (1971; 2000; 2007; 2010; 2011; 2013; 2014; 2016) contribuirão para a defesa aqui apresentada, em prol da existência de conteúdos amplos no currículo escolar da educação básica brasileira.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é qualitativa e assume os pressupostos do materialismo histórico-dialético (TRIVIÑOS, 1987), por permitir investigações e comparações sobre o objeto de estudo e sua aparência fenomênica. Tal metodologia, conforme Triviños (1987), permite considerar o contexto do fenômeno social que se estuda. É nesse propósito



metodológico que é possível desvendar os aspectos essenciais e acidentais da realidade que se busca investigar. Como assevera o autor:

Por isso, consideramos como válido o enfoque histórico-estrutural para nossa realidade social que, empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa (TRIVIÑOS, 1987, p. 125).

Desse contexto, o autor recorda que a pesquisa qualitativa materialista dialética empregada é descritiva, com objetivo claro de ultrapassar as aparências fenomênicas para demonstrar a essência do objeto cognoscente investigado. Portanto, é preciso apontar a realidade posta, fetichizada, para depois superá-la, o que será realizado por meio de uma análise descritiva, expondo os motivos que levaram ao estado atual de esvaziamento de conteúdos no currículo escolar das escolas públicas, e o extermínio das especificidades epistemológicas disciplinares com foco em junções genéricas por áreas. No caso do presente artigo, separamos essa análise em duas categorias.

A primeira investiga as origens do esvaziamento curricular imposto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018), apesar de todos os protestos contrários de inúmeras entidades educacionais, como se vê em Ostermann e Rezende (2021). Por meio da análise de elementos históricos será verificado se essa escolha curricular teve objetivos educacionais, ou foi uma escolha econômica-política-ideológica do grande capital, com foco no esvaziamento de conteúdo dos currículos dos estudantes das escolas públicas. A segunda categoria busca tecer uma análise das especificidades epistemológicas das disciplinas escolares, em um recorte sobre as disciplinas científicas, que foram arrebatadas da BNCC. Busca-se compreender a importância das especificidades epistêmicas disciplinares como necessárias à formação plena de nossos estudantes.

Após a análise dessas categorias, espera-se ser possível observar a realidade aparente construída e fetichizada sobre o real estado educacional, imposto pelos reformadores empresariais da educação. E, após essa desmistificação, será apresentada uma proposta de superação do extermínio epistemológico e do esvaziamento de conteúdos da atual BNCC. Nesse contexto, é preciso averiguar como os aspectos econômicos superaram as necessidades educativas dos filhos e filhas de trabalhadores, estudantes das escolas públicas, ao impor uma formação minimalista, pragmática e utilitarista.

Conforme Saviani (2020), após um breve período de bem-estar social, gerado pela era de ouro do capitalismo, houve uma abrupta reconversão produtiva a partir de 1970, com



foco no retorno ao Estado liberal clássico, impulsionado por ataque ao Estado regulador. Tal sistema não se ateu à questão econômica, mas impregnou-se nos sistemas educacionais. Saviani (2020) contrapõe esse sistema e defende sua superação.

Em suma, na sua radicalidade, **o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade.** A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada (SAVIANI, 2020, p. 20, grifos meus).

Apesar da importância histórica retratada por Saviani (2020), é importante ressaltar que no caso do Brasil, não há, nem nunca houve, uma sociedade capitalista, ou neoliberal, *stricto sensu*. O que sempre existiu foi um tipo de capitalismo de compadrio, que tenta se disfarçar sob um manto de neoliberalismo, quando na prática é apenas uma versão primitiva de capitalismo cheio de vícios clientelistas, em que o Estado é omissos para com a população menos favorecida, e muito generoso, venal e permissivo, para uma pequena parcela da sociedade, em especial grandes corporações, investidores e/ou empresários. Usualmente, tal sistema não é defendido por ideólogos do liberalismo econômico clássico.

Contudo, é sabido que a sociedade moderna de base capitalista tem, como um de seus pressupostos básicos, o de inviabilizar o acesso aos meios de produção pelos trabalhadores na exploração de sua mais-valia. E a escola, entendida como apropriação capitalista deve exercer essa inviabilização, isto é, criar meios para que os estudantes, especialmente os mais pobres, não tenham acesso aos conteúdos escolares que possam levá-los a uma emancipação dentro desse sistema. O resultado desse processo é a segregação social, garantida, inclusive, constitucionalmente, na permissão da exploração privada do ensino, como se vê no artigo 206, inc. III da Constituição Federal de 1988, ao manter uma estranha coexistência, a saber: instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988).

Dessa permissão, há a institucionalização de uma segregação escolar que se transformará em segregação social. Deriva-se disso o surgimento da escola dualista, como apresentada por Baudelot e Establet (1971). Na prática, busca-se um tipo de escola para a maioria da população, enxuta em termos curriculares, em conteúdos e em qualidade, enquanto a outra é composta por currículo amplo, com foco na apropriação dos meios culturais e intelectuais pelos herdeiros da burguesia. Todo esse processo é consolidado na BNCC, sobre a qual detalharemos mais adiante.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a educação não é um produto, é bem



imaterial, e sua natureza é diametralmente oposta à natureza de uma empresa nos moldes capitalistas. Na escola, o estudante participa do processo de escolarização, o que é negado a qualquer trabalhador no sistema capitalista. O produto da escola é, conforme Paro (2010, p. 218): “o *aluno educado*”, entendido pela subtração, entre o que ele se tornou, daquilo que ele era, antes de passar pela escolarização. E, por esse mesmo motivo, a escola não pode negar a apropriação dos saberes acumulados aos estudantes, nem reduzir seus estudos a um mínimo curricular, como bode expiatório à falta de investimentos na educação.

A esse respeito, Paro (2010) ressalta a importância revolucionária da escola, ao assumir seu papel de possibilitar às massas trabalhadoras a apropriação do saber historicamente construído, levando-as a desenvolver uma consciência crítica a respeito da sua própria realidade. Para o autor os dois objetivos, apropriação do saber historicamente acumulado e desenvolvimento da consciência crítica, são, na prática, negados.

No processo prático, eles acabam por ser negligenciados ou mesmo substituídos por fins que mais condizem com os interesses dominantes, como a própria **sonegação do saber** [...]. A escola passa, assim, a desempenhar, função semelhante àquela exercida pela empresa capitalista em seu papel de servir à exploração de uma minoria sobre os demais (PARO, 2010, p. 226 – 227, grifos meus).

Essa sonegação do saber garante o predomínio do *status quo* da classe dominante, e, ao mesmo tempo, enfraquece a classe trabalhadora, que, despossuída de meios, tem sua ação política despotencializada. Segundo Paro (2010, p. 227): “*Dessa forma, a escola, que, em sua função especificamente educacional, poderia constituir-se em instrumento de ação política a serviço da classe dominada, torna-se instrumento de ação política a serviço da dominação*”. A esse respeito cabe à escola, a transmissão do saber objetivo oriundo do saber científico, que é material e existe independentemente da mente, transformado criticamente em saber escolar. Dois princípios fundamentais esclarecem essa perspectiva:

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, 2012, p. 63).

Não iremos aqui discutir as questões filosóficas a respeito da objetividade da realidade, por ser assunto que extrapolaria o corpo do trabalho. Mas adotamos o entendimento de Saviani (2003b, p. 57-58, grifos meus), ao explicar que um conhecimento



universal “**significa dizer que ele é objetivo**, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. **E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais**”. Portanto, o saber escolar é: “a organização sequencial e gradativa do saber objetivo, disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização” (SAVIANI, 2003b, p. 62). O que visa a amplitude curricular e não seu esvaziamento, além de demonstrar a necessidade de superação do senso comum.

Próximo de Bachelard (1972, p.17), ao afirmar que: “a opinião está, de direito, sempre errada [...]. Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado”. Nesse aspecto, Saviani (1996, p. 2), afirma que é preciso passar “de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”. Contudo, essa superação não é tarefa trivial, pois enquanto os problemas diários se resolvem por meio da *praxis* utilitária, os indivíduos tendem a não refletir sobre suas ações, e vivem imersos na fetichização.

E essa *praxis* utilitária imediata e o senso comum que a impregna “colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, **mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade**” (KOSIK, 2011, p. 14, grifos meus). Decorre dessa condição que a escola, em seu papel de escolarização, tem de garantir aos estudantes o acesso a um conhecimento que não seja o simples senso comum. Afinal, se bastasse o senso comum, a escola seria desnecessária, bastaria deixar as crianças e os adolescentes no convívio diário de seus pares nas comunidades onde habitam, imersos em seu cotidiano e à sorte de sua própria cultura local².

Trata-se de considerar, ao encontro de Saviani (2003b), que o ponto de chegada dos estudantes na escola é, em geral, desigual, impregnado de *praxis* utilitária, de senso comum, mas o ponto de saída deve ser igual. O final do processo de escolarização deve garantir igualdade ao acesso dos conteúdos e saberes escolares, independentemente da origem social dos estudantes. Mas quais seriam esses conteúdos? Seriam os clássicos constituídos pelo saber erudito, como defende Saviani (2003b), ao afirmar que os estudantes devem se apropriar desse conhecimento, principalmente por serem os instrumentos intelectuais de domínio da burguesia sobre os mais vulneráveis. Seriam clássicas as grandes obras da literatura universal, as leis da física que possibilitam a

² "Se os homens apreendessem imediatamente as conexões, para que serviria a ciência? (Marx e Engels, carta de 27-6-1867). "Toda ciência seria supérflua se a forma fenomênica e a essência coincidissem diretamente." Marx, O Capital, in: Kosik (2011, p.17).



compreensão do universo, as grandes obras filosóficas, enfim, todo saber que se firmou como essência, fundamento, e que pode e deve ser usado como a pedra angular para seleção de conteúdos na escola e, conseqüentemente, para construir um currículo.

Como afirma Saviani (2003b, p. 70), o povo necessita da escola “*para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses*”. Eis o ponto de inflexão, o trabalho pedagógico da escola é exatamente a transmissão dos conteúdos dos clássicos, para que sejam assimilados pelos estudantes durante seu processo de escolarização, como afirma Saviani (2003b, p.17, grifos meus): “*Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. **Este é o fim a atingir***”. A mesma defesa está presente em Enkvist (2010; 2019; 2020), ao afirmar o papel da escola em transmitir os saberes escolares aos estudantes por meio de uma pedagogia de conteúdos. Diante dessa premissa, é preciso verificar se a atual BNCC possui essa preocupação com os conteúdos clássicos e eruditos.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

No processo exposto anteriormente, é preciso que o currículo a ser ofertado supere a alienação dos sujeitos cognoscentes, com vistas a apropriação do conhecimento e sua utilização para o enfrentamento da segregação imposta pela sociedade brasileira. Tal imposição curricular implica um trabalho didático específico, como afirmam Saviani e Duarte (2012, p. 3), a necessidade “*de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos*”.

Contudo, não há como garantir o pleno desenvolvimento de nenhum ser humano com a oferta de mínimo. O mínimo não visa a nenhuma profundidade, apenas ao superficial, para que os alunos mais vulneráveis saibam um pouco de leitura, escrita e alguns poucos cálculos básicos. Essa superficialidade é explicada por Kosik (2011), como *práxis* utilitária mergulhada na fetichização da vida. No dicionário Aurélio, por exemplo, mínimo surge como: excessivamente pequeno; diminuto; menor; valor mais baixo. Vejamos dois exemplos desse conceito, um no marxismo e outro no liberalismo.

Karl Marx, ao abordar a *Luta entre o capital e o trabalho e seus resultados*, explica como o capitalismo determina as condições sociais do homem, pela forma do trabalho, sua jornada e o seu salário. Para Marx (1996), não existe lei ou estipulação para o lucro mínimo, mas há, muito claramente, a estipulação do salário mínimo do trabalhador, como o piso



nacional dos professores no Brasil³, que sequer é garantido por muitas prefeituras e estados brasileiros.

Seu limite mínimo é determinado pelo elemento físico, quer dizer — para poder manter-se e se reproduzir, para perpetuar a sua existência física, a classe operária precisa obter os artigos de primeira necessidade, absolutamente indispensáveis à vida e à sua multiplicação. O valor desses meios de subsistência indispensáveis constitui, pois, o limite mínimo do valor do trabalho (MARX, 1996, p. 114).

Um dos mais importantes teóricos citados pelos neoliberais⁴, Adam Smith, em *A riqueza das nações*, aponta como deve ser a educação pública, entendida pelo mínimo de conhecimento aos mais pobres.

Embora, porém, as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem **aprender as matérias mais essenciais da educação — ler, escrever e calcular** — em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo daqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes, têm tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações. **Com gastos muito pequenos**, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender **os pontos mais essenciais da educação** (SMITH, 1996, grifos meus).

Observa-se que, tanto na visão marxista, quanto na liberal, o conceito de mínimo retrata a escassez. E é exatamente esse o conceito fundante da atual BNCC, buscar garantir um mínimo de conteúdo para a grande massa da população escolar, que, justamente, é a mais empobrecida, formada pela prole dos trabalhadores. Tais conteúdos mínimos são, ainda, diluídos em pretensas áreas de conhecimento, e alijados de suas origens epistemológicas de construção. O que implica, igualmente, na redução e precariedade da formação docente, que deve ser tão genérica, rasteira e superficial, quanto o currículo mínimo a que se presta a BNCC.

Prova disso é verificada no retrocesso presente nas DCNFP, como apontado por Gonçalves, Mota e Anadon (2020) e Oliveira e Da Silva (2021), ao mostrarem o alinhamento das políticas educacionais com o racionalismo neoliberal por meio de dois movimentos. O primeiro, reduzir a formação inicial docente à prescrição técnica instrumental. O segundo, alinhar as DCNFP com a formação de competências da BNCC. A esse respeito, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação declarou que o

³ O relatório da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico mostra que, de 40 países, o Brasil é o que pior remunera seus professores, em todas as etapas de ensino. Os demais países membros pagam aos professores do ensino básico, na média anual, 258% a mais que o Brasil (OCDE, 2021).

⁴ Para Noam Chomsky e Amartya Sen, essa apropriação neoliberal desconfigura um certo legado humanista de Smith (FILHO; OLIVEIRA, 2022).



Conselho Nacional de Educação:

Rejeitou as inúmeras manifestações contrárias das entidades acadêmicas e representativas de instituições, professores e estudantes, que apontavam para as inconsistências da proposta, que **visa apenas atender a interesses mercantilistas de fundações privadas que anseiam pela padronização aligeirada da BNCC**. As ‘novas’ Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNCC da Formação **descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores**, com impactos nocivos sobre a educação básica, constituindo-se como **mais um grave retrocesso nas políticas educacionais** (ANFOPE, 2020, grifos meus).

A lógica está clara, reduzir o currículo para não ser necessária uma formação docente sólida, longa e custosa, visando os cursos aligeirados que ofertam rapidamente um diploma a preços módicos, seguindo a cartilha dos reformadores empresariais da educação, como alerta Freitas (2012). Os principais interesses por trás das reformas atuais no ensino brasileiro, especialmente no EM, e na promoção da BNCC, podem ser verificados, para fins de ilustração, nos trabalhos de Ferretti (2018); Giroto (2018); Magalhães e Da Cruz (2018) e Martins (2018).

Conforme Ferretti (2018), a intervenção pretendida pela Lei 13.415/2017 é autoritária, fruto da Medida Provisória 746/2016, e adequada na educação brasileira aos interesses de empresários. Utiliza como estratégia a falsa premissa de atração dos estudantes na escolha de disciplinas que venham a lhes agradar⁵. De acordo com Giroto (2018), o novo ciclo de reformas educacionais na América Latina está inserido na disputa de empresários pelo orçamento da educação, dentro da lógica do controle técnico; burocrático e gerencial do trabalho docente. Os principais interlocutores dessas reformas são:

Grupos como Instituto Airton Senna, Fundação Lehman, Instituto Alfa e Beto, Todos pela Educação e Instituto Itaú Unibanco são os principais interlocutores das reformas educacionais, fazendo a mediação entre os órgãos do governo (MEC, Secretarias Estaduais e Municipais), com o empresariado transnacional e os seus organismos representantes (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Banco Mundial, Fundação Melina e Bill Gates). Por meio dessa mediação, seus interesses têm avançado nas políticas educacionais que representam o setor, expressos em documentos publicados em seus sites (GIROTO, 2016, p. 161).

A intenção de controle sobre a educação pública é vista por Magalhães e Cruz (2018)

⁵ Os resultados negativos dessa proposta já são perceptíveis em várias escolas públicas, onde estudantes do EM ficam ociosos, sem aulas, nem professores. Muitas vezes assistindo aulas gravadas por meio de televisão dentro das salas de aula. Como se vê na reportagem de Fernando Cássio à Carta Capital, intitulada “O Ensino Médio que faz dormir”. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/o-ensino-medio-que-faz-dormir/>.



como uma etapa de contrarreforma burguesa que busca restaurar seu *status quo*, na suposta conservação da ordem social e política por meio do campo educacional. Para tanto, sua agenda é clara em explorar: a formação docente; a gestão escolar; a organização do trabalho docente; a qualidade educacional; a avaliação e todos os investimentos do setor. Um dos principais grupos que reivindicam esse controle é o chamado “*Todos pela Educação e suas metas, juntamente em conluio com seus parceiros do grande capital, grupos Roberto Marinho, Victor Civita, Gerdau, Bancos Itaú/Unibanco, Bradesco e Santander, entre outros*” (IBID, 2018, p.7).

Há, de fato, uma tentativa acirrada em incluir a educação pública na agenda neoliberal, orquestrada por uma agenda de reforma fiscal do Estado com a transformação da educação em ativo financeiro. Tal deliberação é evidenciada por Martins (2018), que participou da elaboração da 2ª versão da BNCC e foi testemunha ocular da ruptura sofrida no trabalho desenvolvido. Conforme o autor, havia a inserção de conteúdos na base, que simplesmente sumiram depois de desmontada toda equipe de trabalho, e surgimento de uma 3ª versão, já pronta e esvaziada de conteúdos. Martins (2018, p. 697) lembra que “*uma mudança abrupta de propósitos ocorreu durante o processo, após o impeachment, com a roda sendo trocada com o carro em movimento [...] Ruptura de equipes, de referenciais, de terminologias, de propósitos, de grupos de influência etc.*”.

Nesse propósito é válido lembrar que o dossiê apresentado por Giareta e Martinez (2021) denuncia essa proposta de reforma curricular, articulada com uma política de deterioração da formação de professores. Esses autores alertam para a necessidade de se reconhecer que há um processo de redemocratização em curso no Brasil, o qual não busca uma ruptura, mas um alinhamento com as forças impostas pelo mercado. Uma espécie de subserviência que se adapta e assume seus pressupostos, “*além de subscrever o conceito de democracia movimentado pela escola ao ideário da democracia de mercado, reconhece a própria escola, e o conjunto dos processos formativos que ela constrói, disciplinada pela relação trabalho e educação mediada pelo capital*” (GIARETA; MARTINEZ, 2021, p.12).

Tais prerrogativas demonstram que a BNCC tem raízes profundas com os interesses do mercado financeiro, e não com a população. É o que se vê explicitado na enorme produção de pesquisas sobre a BNCC, corroborada, conforme Giareta, Silva e Garcia (2021, p. 31), tanto pelas “*501 publicações em artigos e 101 teses e dissertações, quanto pela centralidade das publicações que discutem a BNCC como política curricular: 200 publicações em artigos e 31 em teses e dissertações*”.

Na perspectiva apresentada, a BNCC eliminou conteúdos escolares e pautou-se na



pulverização de fragmentos em 115 competências, distribuídas em 1567 habilidades ao longo de basicamente 600 páginas (BRASIL, 2018), propositadamente, para que não haja profundidade. Com isso, nega e impede a apropriação do conhecimento para a maior parcela das crianças e adolescentes mais pobres. Ao encontro dessa negação, o chamado novo EM arrebatou nossos estudantes da oportunidade de acesso ao conhecimento objetivo e sistematizado.

O EXTERMÍNIO EPISTEMOLÓGICO DE DISCIPLINAS NA BNCC

Dentro desse programa articulado de esvaziamento curricular, nota-se que várias disciplinas simplesmente foram extintas dos currículos, jogadas dentro de um mesmo balaio com alcunha de área de conhecimento. Advém desse projeto, que a física, a química e a biologia, assim, como a história, a geografia, a sociologia e a filosofia, não existem mais na BNCC, foram mescladas nas respectivas áreas de Ciências da Natureza, apresentadas em enxutas três competências dispersas em 26 códigos alfanuméricos, e Ciências Humanas e Sociais, com seis competências espargidas em 32 códigos alfanuméricos (BRASIL, 2018). Na prática, todas as especificidades epistemológicas foram exterminadas, e é importante lembrar que as bases epistemológicas da formação, do ensino e da aprendizagem, são distintas para cada uma das disciplinas citadas acima, o que inviabiliza, de fato, qualquer forma minimalista de conteúdos e disciplinas escolares.

A garantia disciplinar na grade curricular provê aos estudantes o acesso a perfis epistemológicos distintos, como provado por Gaston Bachelard, em sua obra *Filosofia do não* (BACHELARD, 1940). Esse autor mostrou que uma única escola filosófica não seria capaz de explicar as diferentes formas de se compreender um único e simples conceito. Para exemplificar, Bachelard (1940, p. 42) apresenta cinco perfis epistemológicos sobre o conceito de massa, isto é, cinco formas totalmente distintas de compreender o que é massa, a saber:

1) Realismo ingênuo, traduzido pelo senso comum, presente em indivíduos sem escolarização, presos na fetichização da vida com uma percepção da realidade baseada apenas nos sentidos e na simples sensação e observação concreta, sem quaisquer reflexões ou abstrações cognitivas mais robustas. Nele, a massa é entendida como qualquer coisa pesada ou grande. 2) Empirismo claro e positivista, representa um perfil epistemológico baseado na percepção da realidade por meio de instrumentos de medição, muito associado à experimentação, é um tipo de perfil muito presente nos estudantes de Química. A massa é entendida pela sua medição, por exemplo, com uma balança. 3)



Racionalismo clássico ou newtoniano, indica o perfil epistemológico desenvolvido por aqueles que estudam física, tem uma percepção da realidade mais apurada, mediada por construções teóricas e modelos matemáticos que representam a realidade dos fenômenos naturais; aqui, a massa é tida como uma grandeza de resistência à alteração inercial de um corpo. 4) Racionalismo completo, representa o perfil mais abstrato presente nos estudos da física relativística onde tempo e espaço não são mais absolutos; a massa passa a ser relacionada com energia e velocidade, denominada “massa relativística”. 5) Racionalismo dialético, é o perfil epistemológico com grau mais profundo de abstração estudado no campo da probabilidade. Nele, tem-se a concepção de massa negativa trabalhada dentro de uma concepção dialética no formalismo matemático de Paul Dirac.

Evidencia-se que apenas um currículo disciplinar e aulas com professores formados em cada área do conhecimento escolar podem garantir aos estudantes o acesso a essas especificidades epistemológicas. Nota-se, também, como são estéreis as reformas educativas atuais, em sua tentativa de junção disciplinar por áreas e sua insistência por uma formação de professores que se pretende genérica e polivalente, como almejado pelas BNC-Formação e DCNFP.

Na realidade, a proposição da BNCC implica que os estudantes, em especial os mais pobres, não ultrapassem o perfil epistemológico (1). A esse propósito Mortimer (1995) ressalta que as características epistemológicas de cada área do conhecimento levam os professores a terem um tipo de perfil epistemológico característico e próprio à sua área de formação. O que, evidentemente, implica que professores disciplinares são necessários para a formação ampla dos estudantes, e garantia do ganho cognitivo ímpar no estudo específico das diferentes disciplinas científicas, como afirma Duarte (2016, p. 87): “*A apropriação dos conhecimentos científicos promove formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, cria novos níveis de desenvolvimento humano e proporciona um entendimento mais articulado da realidade*”. Não há de se falar, portanto, na bizarrice de professores genéricos, polivalentes, ou generalistas, oriundos do retrocesso do notório saber e sua precarização sobre a formação docente (MACEDO, 2017).

Não obstante os riscos apresentados acima, vale ressaltar que a ineficácia do enxugamento curricular por meio de áreas do conhecimento também contribui para a manutenção do analfabetismo científico no país. Conforme estudos realizados pelo Instituto Abramundo (2014), apenas 5% da população brasileira pode ser considerada alfabetizada cientificamente, isto é, 95% dos habitantes do país são analfabetos funcionais ou totais em questão de interpretar, avaliar, refletir, analisar, discutir ou se impor a respeito de questões



que envolvam as diferentes áreas das ciências. A tragédia está exposta, também, no relatório apresentado por Gatti (2009), ao verificar a redução curricular e precarização na formação de professores, em que as instituições privadas aglutinam 80% das matrículas dos cursos que formam professores no país. Isso, após toda a interiorização e criação de novos institutos de nível superior público ocorridas entre 2002 e 2016.

Nos casos dos cursos de Pedagogia, a piora no quadro formativo é agravada, uma vez que as instituições privadas detêm cerca de 86% das matrículas existentes e, ainda, na modalidade a distância. A implicação social desses dados revela consequências drásticas, vistas no discurso recorrente de culpabilização docente explicitado na má formação de professores. Falta complementar nessa fala que esse problema se deve à formação de professores em instituições privadas, representantes da maioria das matrículas dos cursos de licenciatura no Brasil. As instituições de nível superior públicas formam bem os futuros professores, mas o número de acesso é ainda baixo, trata-se, portanto, de promover ingresso por construção de mais universidades públicas, e garantir investimentos e infraestrutura, em vez de buscar a consolidação de sua precarização crescente.

A BNCC ainda intenta algum tipo de currículo enviesado por conceitos como interdisciplinaridade, competência e habilidade. Conceitos esses que não se tornaram realidade no ensino até hoje e que sofrem de muita confusão e apropriações distorcidas. Tomemos, de início, a interdisciplinaridade que, apesar de vários estudos, como os de Fazenda (1992); Japiassu (1976); Paviani (2008); Pombo (2008) e Ricardo (2005), entre outros, até hoje não é realidade no chão de sala de aula.

O próprio Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por exemplo, que afirma ser interdisciplinar, nunca conseguiu apresentar questões interdisciplinares. Simplesmente junta as disciplinas escolares nas chamadas áreas de conhecimento, mas sempre foi possível distinguir claramente a qual disciplina se refere cada questão. Como lembra Paviani (2008, p. 14): “*o uso indiscriminado do termo no ensino, na pesquisa e no exercício profissional, aponta para múltiplos significados e, em consequência, para nenhum significado preciso aceito pela comunidade de professores e pesquisadores*”. Motivos pelos quais nunca foi, de fato, implementada, gerando mais recusa, por parte de professores e alunos, do que aceitação, como visto na revisão bibliográfica de Mozenna e Ostermann (2014).

Em relação ao conceito de competência, é preciso esclarecer que não há competência sem conteúdo. A competência exige, de antemão, um processo de transmissão-assimilação de conteúdos, para que se criem esquemas cognitivos específicos



que devem entrar em ação, isto é, serem mobilizados pelos estudantes para produção de alguma aprendizagem. Esse condicionante é um problema fundamental na BNCC, pois ao esvaziar os conteúdos na formulação de um currículo escolar nacional impede o surgimento de qualquer competência. Ainda segundo Ricardo (2010), a compreensão sobre a ideia de competência não é clara, especialmente pelo fato de que um de seus principais interlocutores, Philippe Perrenoud, generalizou-a a partir de conceitos da didática das ciências para a educação como um todo, gerando problemas de fundo epistemológico.

Outra confusão gerada com a ideia de competência é a de que só se aprenderia fazendo o que leva a modismos pedagógicos como as tais metodologias ativas e demais derivativos presentes nas novas pedagogias. Entretanto, como afirma Ricardo (2010, p. 614): “*mesmo as competências mais práticas têm em sua estrutura saberes incorporados ao longo de um trabalho intelectual*”. O mesmo se vê a respeito da criatividade, a qual só emerge após um processo sistemático de transmissão-assimilação de conteúdos por longo tempo.

Assim, o problema que se fundamenta é exatamente a compreensão de que não é o acúmulo de conteúdos o responsável pelo fracasso escolar, mas a ausência de métodos que possibilitem mobilizar esses conteúdos para o enfrentamento de qualquer problema na vida dos estudantes. Conteúdos são meios e não fins. Por isso, a BNCC não poderia prescindir da construção de um currículo máximo em termos de conteúdos. É nesse aspecto que Saviani (2003a, p. 55, grifos meus) afirma que, “*os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa*”. E é exatamente essa farsa que a BNCC propõe em termos curriculares a nível educativo nacional.

UMA PROPOSTA DE SUPERAÇÃO AO VAZIO CURRICULAR DA BNCC

Diante do exposto, é preciso garantir um currículo amplo, que contemple os conteúdos clássicos, o saber erudito, enfim, os conteúdos acumulados ao longo da história da humanidade nas disciplinas escolares para que nossa juventude, especialmente os filhos e filhas de trabalhadores, possam, de fato, se emancipar. Para tanto, um currículo deve garantir o acesso ao saber sistematizado em todas as disciplinas. Não basta a fragmentação proposta pela BNCC, em uma promoção do saber cotidiano dos alunos, afinal, “*os alunos não vão à escola para aprender o que eles já sabem*” (YOUNG, 2007, p. 14). Ao contrário, os conteúdos devem ser selecionados de forma a “*distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório*” (SAVIANI,



2003b, p. 13). O conhecimento essencial é objetivo, perdura, e pode ser generalizado para variados contextos, como afirma Saviani (1996; 2012). Já o conhecimento secundário é supérfluo, tende ao relativismo e ao subjetivismo do perfil epistemológico realista, devendo ser tratado como um obstáculo epistemológico a ser ultrapassado, especialmente por se configurar no senso comum. Afinal, se o essencial e o secundário tivessem o mesmo valor, a escolarização e os conteúdos escolares seriam desnecessários, como lembra Kosik (2011, p. 17): “*se a aparência fenomênica e a essência coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis*”. É necessário um esforço para separar o secundário do essencial, uma vez que “*só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa*” (KOSIK, 2011, p. 18). Conforme esse autor, apesar da *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela relacionado conseguirem colocar o ser humano em condições de se situar na sociedade, de reconhecer os fatos e manejá-los, são insuficientes, pois não promovem a real compreensão destes elementos e da realidade, daí a importância da escola e seus conteúdos em caráter amplo e não mínimo.

No propósito apresentado, o curriculista inglês Michael Young compreende que o currículo deve ter o propósito do desenvolvimento intelectual dos estudantes, sendo um fim em si mesmo. Para Michael Young, a função do currículo é transmitir o conhecimento poderoso, universal e objetivo, visto como um patrimônio da humanidade para todo e qualquer estudante, em especial aos de classes sociais mais baixas. Para esse autor, a escola não deve se envolver com saberes de senso comum dos estudantes, como vimos em Bachelard (1976) e Saviani (2003b), e defende que um currículo deva partir do direito dos estudantes ao conhecimento.

Para Young (2013), o senso comum é impregnado de contextos específicos à experiência cotidiana, os quais não permitem ganhos cognitivos, diferentemente dos conceitos relacionados aos saberes escolares. Para Young (2013), a abstração só se desenvolve por meio do conhecimento especializado, no acesso a esses conteúdos, em que os estudantes podem generalizar para além de suas experiências pessoais. O autor enfatiza: “*essa estrutura do conhecimento especializado provê a lógica educacional para o currículo e suas ligações com os propósitos mais abrangentes da escolarização*” (YOUNG, 2013, p. 238).

De fato, uma proposta curricular que vise centralizar-se, no senso comum dos estudantes, traz os riscos de não se ensinar nada, como na tese de Rousseau em seu *Emílio*. Inclusive, essa proposta de deixar as crianças à própria sorte já foi criticada por Hanna Arendt, em seu ensaio *A crise na educação*. Conforme Arendt (2005), essa intenção



de desenvolver habilidades, em vez de conhecimento, fez com que os estudantes perdessem o hábito de estudar. O que, segundo a autora, piorou ao serem emancipadas da autoridade dos adultos, e jogadas à tirania da maioria composta por outras crianças, resultando em um processo que as leva à conformidade e/ou à delinquência. Como lembra: “aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e não brincar, é extinto a favor da autonomia do mundo da infância” (ARENDR, 2005, p. 233). O mesmo risco é apontado por Saviani (2003a), ao constatar que: “fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados” (SAVIANI, 2003a, p. 16).

Nesse propósito, a desconstrução e superação da BNCC deve partir de um currículo máximo, formado por conteúdos amplos em todas as áreas do conhecimento escolar, nos termos de Michael Young, de conhecimento poderoso, ou, conhecimento teórico. Conhecimentos teóricos, imbrincados no currículo, permitem o pleno desenvolvimento dos estudantes, por se estabelecerem nos saberes universais – eruditos/clássicos – e garantem generalizações (YOUNG, 2007). O papel social da construção de um currículo poderoso garante, portanto, a emancipação dos estudantes, como afirma:

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. **Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência**, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 1297, grifos meus).

O autor deixa claro que a existência e o acesso de conteúdos pelos estudantes pobres dá a eles uma oportunidade e se configura como uma proposta de superação ao vazio curricular proposto pela BNCC e à precarização imposta pelas DCNFP. O conhecimento poderoso é o meio de se frear o projeto em curso no Brasil, sobre o qual é vívida e atual a crítica de Darcy Ribeiro⁶: “*Em consequência, a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos*” (RIBEIRO, 1986, p. 20). Esses frutos amadureceram. Portanto, não se trata de revisar a BNCC, como previsto: “*art. 21. A BNCC deverá ser*

⁶ Essa célebre frase de Darcy Ribeiro, na íntegra, foi pronunciada na 29ª reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1977, e tratou da decadência do ensino público no país (RIBEIRO, 1986).



revista após 5 (cinco) anos do prazo de efetivação” (BRASIL, 2017), mas sim de revogá-la e superá-la com o conhecimento poderoso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Evidencia-se pelo exposto que as atuais reformas educacionais em curso no Brasil estão alinhadas a pressupostos ideológicos, políticos e econômicos que não possuem ligação com a educação, mas sim com o mercado. Fica clara a confusão proposta, uma vez que o pacote (BNCC, NEM e DCNFP) intenciona um currículo esvaziado de conteúdos escolares; permeado por um arremedo de autoajuda; uma generalização sobre a vida do estudante articulada apenas aos problemas de senso comum (vida cotidiana); um suposto “mundo do trabalho”, sem explicitar o que isso significa, muito menos a que tipo de trabalho se refere, ou como irá propor uma efetiva formação profissional aos estudantes e uma crescente desvalorização sobre a profissão docente.

A fim de combater toda a desigualdade imposta por esse pacote, a proposta de um currículo baseado no conhecimento poderoso parece ofertar um caminho saudável para que os filhos e filhas de trabalhadores, os estudantes do ensino público, tenham direito ao acesso sobre o saber objetivo, construído e acumulado ao longo da história da humanidade, em cada uma das disciplinas escolares. A alternativa atual não é aceitável. Propostas curriculares do NEM acentuam o problema em uma frenética sedução aos estudantes, que, alienados, não percebem a armadilha em componentes curriculares como: #SeLiganaMídia; O que rola por aí; RPG; Brigadeiro caseiro, e outras pirotecnias curriculares absurdas. Eis o motivo de várias cartas assinadas por comunidades científicas, acadêmicas e sindicais exigindo a revogação de todo esse pacote de reformas. O embate, portanto, não é só pedagógico, mas político, pois é preciso que o atual ministro da educação atenda a essas solicitações. Afinal, educação é, também, um ato político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender as origens ideológicas, políticas e econômicas que eclodiram na proposta de esvaziamento curricular presente na BNCC, bem como a efetivação da desvalorização docente por meio da precarização formativa e culpabilização pela tragédia em que se configura a educação brasileira. Foi visto que a BNCC, o NEM e as DCNFP constituem um pacote que busca consolidar a educação pública em ativo financeiro. A análise de investigações realizada demonstrou que o projeto de educação pública brasileira está passando por uma escolha econômica-política-ideológica



e não educacional, imposta pelos reformadores empresariais da educação que impulsionaram um currículo minimalista, pragmatista e utilitarista.

Foi verificado que não há condições de qualidade educacional partindo do conceito de mínimo, por isso, deve-se valorizar um currículo máximo em termos de conteúdos, para que se almeje resultados máximos. A esse respeito, a BNCC não só impede o acesso aos conteúdos como menospreza as especificidades epistemológicas das diversas disciplinas escolares. O recorte a respeito das disciplinas científicas: física, química e biologia, demonstrou que se deve respeitar as especificidades epistemológicas intrínsecas para o ensino e aprendizagem de nossos estudantes, sobre os conteúdos de cada uma dessas áreas do conhecimento. A subtração desses conteúdos, ministrados por professores genéricos, implicará no agravamento do já alto analfabetismo científico no Brasil e no acirramento das cinco ilusões apresentadas por Duarte (2001).

Como proposta de superação, sugeriu-se o conceito de conhecimento poderoso de Michael Young, que se alinha a um máximo curricular e aos propósitos de assimilação e transmissão do conhecimento erudito e clássico, com professores especialistas em cada área do conhecimento nas escolas públicas brasileiras. Entendemos que esse conceito fornece possibilidades aos estudantes mais carentes de terem acesso aos mesmos conteúdos escolares dos estudantes mais abastados, o que implica em uma igualdade, ao menos, escolar. Com essa proposta, tem-se, a curto prazo, a diminuição da segregação escolar, e, a longo prazo, a diminuição da desigualdade social. Tal proposta, é claro, tem suas limitações. Não existe solução isolada para a tragédia da educação brasileira, pois, para além do currículo máximo, é preciso reorientar toda a nova pedagogia imposta nos sistemas de ensino público do país, que contribuíram, como se vê em Enkvist (2020) para o fracasso e baixa qualidade educacional em todo o Ocidente.

Assim como é urgente que existam escolas públicas agradáveis, com total infraestrutura, com bibliotecas, laboratórios para cada disciplina específica, ginásio de esportes completo, espaços para promoção de artes, dança, teatro, música, e desenvolvimento de línguas estrangeiras. Além de alimentação completa e nutritiva para nossos estudantes, garantindo sua permanência na escola e seu pleno desenvolvimento, acompanhados de pediatras e dentistas dentro das escolas. No mesmo sentido, é preciso garantir uma formação ampla nos cursos de licenciatura, com aumento de oferta de universidades públicas no país, juntamente com investimentos na total infraestrutura de capital humano e material nesse segmento. Assim, como garantir, ao menos, a média salarial da OCDE aos professores brasileiros, com fins de promoção de sua dignidade e



valorização social, o que implicará no desejo de estudantes mais capacitados do ensino básico em querer cursar uma licenciatura. Em suma, para além da garantia de conteúdos máximos nos currículos escolares, é preciso que exista um projeto de educação para o país, hoje inexistente. É urgente um projeto de educação nacional, como proposto por Lima (2021), com a federalização da educação pública, que garanta a educação de qualidade para todos, sem segregações, e a prova de partidos políticos e de interesses econômicos vigentes impostos pelos reformadores educacionais da educação.

Em nosso grupo de estudos, estamos desenvolvendo propostas de conhecimento poderoso para as disciplinas do ensino básico das escolas públicas brasileiras, com objetivo de construção de um currículo amplo que garanta acesso ao conhecimento e promova a emancipação intelectual de nossos estudantes, com foco na superação da atual BNCC. Frutos iniciais dessas investigações podem ser observadas em Lima (2022) e Lima e Castro (2023). Novos estudos podem contribuir na construção do conhecimento poderoso, para superação do vazio curricular e do extermínio epistemológico das disciplinas e seus conteúdos no currículo escolar das escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE. *Manifesto da ANFOPE em defesa da educação e da democracia*, 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf> Acesso em 10 fev. 2023.
- ARENDT, Hannah. A crise na Educação. In: **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BACHELARD, Gaston. **La Philosophie du Non: Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique**. Paris: Les Presses universitaires de France, 1940.
- BACHELARD, Gaston. *La Formation de l'Esprit Scientifique*. Paris: Pantheon Books, 1972.
- BAUDELLOT, Christian.; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.



BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019.

DELORS, Jacques. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução: José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUARTE, Newton. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos**: Contribuição à Teoria Histórico-Crítica do Currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

ENKVIST, Inger. **Educação: Guia para Perplexos**. Campinas: Kírion, 2019.

ENKVIST, Inger. **La Educación en Peligro**. Pamplona: EUNSA, 2010.

ENKVIST, Inger. **A Boa e a Má Educação: Exemplos Internacionais**. Campinas: Kírion, 2020.

FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: Efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1992.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: Da Desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, 2012, p. 379-404.

FILHO, Édil Carvalho Guedes; OLIVEIRA, Wesley Heleno de. A Distorção Neoliberal do Pensamento Econômico de Adam Smith segundo Noam Chomsky e Amartya Sen. **Revista Dialectus**, v. 26, n. 26, p. 74-93, 2022.

GATTI, Bernadete Angelina (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIARETA, Paulo Fioravante; MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli. Apresentação Dossiê O Reformismo Curricular no Brasil e a Política de Formação de Professores. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 2, n. 6, p. 12-17, 2021.

GIARETA, P. F.; SILVA, Felipe de Lima; GARCIA, Fabiola Xavier Vieira. A Produção de Conhecimento sobre a BNCC como Política Curricular: Caracterização das Publicações em Artigos, Teses e Dissertações. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 2, n. 6, p. 19-33, 2021.

GIROTTO, Eduardo Donizete. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 159-174, 2018.



GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução Cne/Cp N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Formação em Movimento**, v.2, n.4, p. 360-379, 2020.

INSTITUTO ABRAMUNDO. **Indicador de Letramento Científico**: relatório técnico da edição 2014. São Paulo: Ação Educativa, 2014.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIMA, Luis Gomes. **Um Modelo de Educação para um Projeto de Nação**: A Educação de Qualidade para Redução das Desigualdades Sociais é Possível. São Paulo: Clube dos Autores, 2021.

LIMA, Luís Gomes. Conhecimento Poderoso e Ideias Fundamentais: Uma Proposta de Currículo em Espiral para a Física Escolar. **Caderno De Física Da UEFS**, v. 20, n. 2, p. 2301.1–28, 2022.

LIMA, Luís Gomes; CASTRO, Luciana Paula Vieira. Ideias Fundamentais para Construção Curricular: por uma pedagogia conteudista e um currículo baseado em saberes essenciais. In: VENTURI, Tiago; BARTELMES, Roberta Chiesa. (Org.). Educação, Ensino e Ciências: formação docente e (re)existência na Universidade Pública. 1ed. Curitiba: CRV, 2023, p. 169-192.

MACEDO, Jussara Marques de. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação? **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 2, p. 1239-1259, 2017.

MAGALHÃES, Álcio. Crisóstomo; DA CRUZ, José Adelson. O “pacto pela educação” e o mistério do “todos”: estado social e contrarreforma burguesa no Brasil. **Educação em Revista**, v.34, n. 1, p. 1-24, 2018.

MARTINS, André Ferrer Pinto. Sem carroça e sem bois: breves reflexões sobre o processo de elaboração de “uma” BNCC. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 3, p. 689-701, 2018.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política, Tomo I, v.1. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1996.

MORTIMER, Eduardo Fleury. Conceptual change or conceptual profile change? **Science & Education**, v. 4, n. 3, p. 265-287, 1995.

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. Uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no ensino das ciências da natureza. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 2, p. 185–206, 2014.

OCDE. **The State of Global Education: 18 months into the Pandemic**, OECD Publishing, Paris, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>. Acesso em 10 fev. 2023.



OLIVEIRA, Sonia Maria Soares de; DA SILVA, Carlos Diogo Mendonça. Formação de Professores em Tempos de Retrocesso: O que dizem os documentos oficiais? **Brazilian Journal of Development**, v.7, n.1, p.141-152, 2021.

OSTERMANN, Fernanda.; REZENDE, Flávia. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 3, p. 1381 – 1387, 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2010.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. Caixas do Sul: Educus, 2008.

PAZ, Mercedes Ruiz. **La Secta Pedagógica**. Madri: Grupo Unisón Producciones, 2003.

POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. *Ideação – Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste*, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RICARDO, Elio Carlos. **Competências, Interdisciplinaridade e Contextualização**: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das ciências. Tese (Doutorado). Santa Catarina: UFSC, 2005, 257f.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do Ensino por Competências: Problemas e Alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. *In*: SAVIANI, D. & DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 31, n.1, p. 03-22, 2020.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (1987). **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.



YOUNG, Michael. **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. London: Collier Macmillan, 1971.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papyrus, 2000.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto Editora, 2010.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-810, 2011.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. Tradução: Leda Beck. **Cadernos CENPEC**, v. 3, n. 2, p. 225-250, 2013.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. Tradução: Leda Beck. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 51, p. 190-202, 2014.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Tradução: Tessa Bueno. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016.

Artigo recebido em: 24 de fevereiro de 2023.

Aceito para publicação em: 18 de setembro de 2023

Manuscript received on: February 24, 2023.

Accepted for publication on: September 18, 2023.

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

