

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

**ALGUMAS CONTRADITORIEDADES DAS BNCCS ENTRE MUNDO DO TRABALHO E MERCADO DE TRABALHO<sup>1</sup>**  
**SOME CONTRADICTORIES OF COMMON NATIONAL CURRICULAR BASIS - CNCB - BETWEEN WORLD OF WORK AND THE LABOR MARKET**

**Claudionei Vicente Cassol<sup>2</sup>, Sidinei Pithan Da Silva<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Texto produzido no âmbito do PPGECC - Unijuí, doutorado em Educação nas Ciências com bolsa Prosuc-Capes.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação nas Ciências (PPGECC - Unijuí), bolsista PROSUC-CAPES. Membro do Grupo Biosofia formado pelo Grupo de Pesquisas em Filosofia e Núcleo de Estudos Filosóficos (URI-FW). Integra a Linha de Pesquisa do PPGECC (Unijuí): Teorias pedagógicas e dimensões éticas e políticas da educação.

<sup>3</sup> Professor do Depto de Humanidades e Educação e do PPGECC (UNIJUI). Doutor em Educação pela UFPR; Ms em Educação nas Ciências pela UNIJUI. Lic. em Educação Física e Bacharel em Farmácia pela UFSM; Lic. em História pela UNIJUI.

**Resumo:** O texto em debate, com enfoque hermenêutico, analisa as Bases Nacionais Curriculares Comuns sob o olhar paradigmático da ambivalência, a partir das primeiras páginas do documento onde parece estar exposta a base filosófica e também o espírito que indica as vias de desenvolvimento da possibilidade de factibilidade de um sistema nacional de educação. Argumenta-se que os conceitos presentes nas BNCCs se mostram de sentido humanista e podem estar relacionados com o mundo do trabalho e com uma proposta educacional que envolva a solidariedade como possibilidade da condição humana e de ação educacional; contudo, também, aparecem noções direcionadas ao tecnicismo, ao pragmatismo e ao mercado de trabalho. Estas filosofias instrumentalistas que integram também, o espírito das Bases, colocam a ação educacional na ordem do estudar/aprender para uma finalidade imediata, para exercício de habilidades indispensáveis ao exercício das exigências do mercado de trabalho, justamente no momento macrossocial da precarização do mundo do trabalho. Neste ponto, distanciam-se da perspectiva de educação integral/omnilateral do indivíduo e de todos os indivíduos e, ao voltar-se contra a educação unitária, as Bases afastam as possibilidades constituintes e emancipatória das ciências. Pesa ainda, a não aceitação do compromisso com a factibilidade das propostas e da filosofia das BNCCs porque desde a sua gênese até a metodologia utilizada de participação da sociedade e dos/das professores/as, revelou-se minimalista, superficial e alheia a demandas dos setores específicos das processualidades educacionais.

**Abstract:** The text under discussion, with a hermeneutical approach, analyzes the Common National Curricular Basis under the paradigmatic look of ambivalence, starting from the first pages of the document where the philosophical basis seems to be exposed, as well as the spirit that indicates the ways of developing the possibility feasibility of a national education system. It is argued that the concepts present in the BNCCs are humanistic and can be related to the world of

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

work and an educational proposal that involves solidarity as a possibility of human condition and educational action; however, there are also notions directed at technicalism, pragmatism and the labor market. These instrumentalist philosophies, which also integrate the spirit of the Bases, place educational action in the order of studying / learning for an immediate purpose, for the exercise of skills indispensable to the exercise of labor market demands, precisely at the macrosocial moment of the world's precariousness. job. At this point, they distance themselves from the perspective of integral / omnilateral education of the individual and of all individuals, and by turning against unitary education, the Bases remove the constituent and emancipatory possibilities of the sciences. There is also a lack of acceptance of the commitment to the feasibility of the proposals and the philosophy of the BNCCs, since from its genesis to the methodology used for the participation of society and teachers, it has proved to be minimal, superficial and oblivious to the demands of specific sectors of educational processes.

**Palavras-Chave:** Bases Nacionais Curriculares Comuns. Mundo do Trabalho. Mercado de Trabalho. Educação Integral/Omnilateral. Contradições.

**Keywords:** Common National Curriculum Bases. World of Work. Job Market. *Integral/Omnilateral* Education. Contradictions.

### **Primeiras palavras**

A proposta das Bases Nacionais Curriculares Comuns (BNCCs), na versão até o momento veiculada, permitem compreensões variadas, diversas e, por vezes, até mesmo antagônicas. As BNCCs estão sendo homologadas ou outorgadas em um período da história nacional brasileira no qual as arestas se manifestam sólidas e ofensivas e a educação não constitui para o poder político e econômico, e tampouco para parcelas volumosas da sociedade, uma causa consensual. Embora vivamos uma democracia, ainda que seja de baixa intensidade (DEMO, 2003; 2001; 1995), superficial mesmo na sua característica representativa, a confecção do documento alinhava-se estranha, apressada e, parece, dirigida por e para interesses adversos àquelas camadas populacionais com as quais o sistema - ou a possibilidade de um sistema brasileiro de educação -, por questão de justiça e equidade, devesse ocupar-se com especial cuidado. Cremos que as BNCCs demonstram as adversidades crônicas que constituem a sociedade brasileira e, no caso em questão, os distanciamentos em relação aos pontos nevrálgicos para as ações cirúrgicas e as precárias ou inexistentes consensualidades capazes de evidenciar o óbvio: a população carente de ensino, de ciência, de conteúdo, de humanidade. População, na compreensão deste texto, faz referência ao conjunto social dos indivíduos brasileiros, indistintamente a suas classes socioeconômicas.

O debate desenvolvido neste texto tem o objetivo de analisar as BNCCs, de modo geral, na

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

perspectiva da ambivalência, à medida que realiza, também, uma distinção conceitual entre mundo do trabalho e mercado do trabalho que parece ser um dilema nas definições da ação educacional e nas compreensões entorno das propostas educacionais destes tempos neoliberais. Se a pós-modernidade, no seu espírito desconstrucionista e crítico das estruturas modernas, no viés como apresentam Fredric Jameson (2007; 1985) e Zygmunt Bauman (2009; 2001, 1999, 1998), opera na análise da modernidade em suas incongruências, limitações e impossibilidades de controle total, absoluto e definição de uma ordem perfeita juntamente com a sublimação do sujeito, também sugere a recursividade ao diálogo e o desenvolvimento de outra racionalidade auto-reconhecendo-se contingente. Desse modo, quais lições são possíveis de serem aprendidas com as BNCCs no sentido da formação humana com cuidado omnilateral ou na direção de alguma integralidade? De qual modo ou como se pode constatar atravessamentos de intenções mercadológicas e/ou superficializadoras na ação educativa? Onde encontrar a escola, o sistema de ensino, a comunidade e os professores/as na proposta das BNCCs?

Na reflexão que desenvolvemos neste texto, tomamos o cuidado de assegurar a ambivalência como presença constitutiva do humano na sua realidade concreta e simbólica, expressão da contingência das proposições, narrativas e atitudes que os humanos instituem nas suas existências e validam nas suas relações e interações. A educação, na sua dimensão específica e ampliada – respectivamente: de ensino, aprendizagem, construção do conhecimento, formal, como compreende Savater (2005); e informal (SAVATER, 2005), cotidiana, para além da escola, nos âmbitos da comunidade e suas instituições – implica-se diretamente nesse paradigma ambivalente em que as fórmulas, determinações, estruturas são instituídas constantemente. Portanto, não têm validade *ad infinitum*, tampouco *status* de eternidade. É nesse sentido que se revela a pluralidade como autenticação da hermenêutica pluralizadora onde os princípios também se despedem da solidez metafísica e expõem-se à realidade do conflito constante e onde o contraditório compõe, simultaneamente, as vias, as alternativas, os sentidos, a práxis (SAVIANI, 2005).

### **O mundo do trabalho e o mercado de trabalho**

Pensar na perspectiva ambivalente é validar a presença do contraditório como elemento indispensável da realidade dos sentidos e da ação e incentivar a perspectiva da práxis a assumir ampliações e divertir-se seriamente nas caleidoscópicas visões nascedouras de alternativas plurais. A hermenêutica pluralizadora (BAUMAN, 1998, p. 247-8), sugere a existência constante de outros modos de compreensão sem que sejam necessárias eliminações. Subsiste um forte espírito de liberdade e este “indica que nada foi estabelecido para sempre” (BAUMAN, 1998, p. 246). A centralidade no “um”/“único” transmite uma única e única mensagem: “o direito ao monopólio do poder para alguns, o dever da total obediência para outros” (BAUMAN, 1998, p. 248). Desse modo, a variedade de possibilidades, a multiplicidade de caminhos interpretações, entendimentos e, desses, as possíveis práxis, são constantes fontes de diálogo, debates e instituições. Nesse sentido, para Bauman (1998, p. 249) “É benéfico para o indivíduo como

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

indivíduo ‘ter muitas convicções’, ‘ter muitas tradições e histórias’, [...] ‘ter muitos deuses e muitos pontos de orientação’’. Fechar questão, advogar o hermetismo pedagógico, científico, conceitual, tanto para o sistema educacional quanto para as escolas e seus agentes, é inviabilizar o próprio ato educativo na sua especificidade e no seu acontecer ampliado. Cimentar as questões que se apresentam, ao invés de enfrentá-las no contínuo debate e interposições de ideias, conceitos e práticas, é o mesmo que dirigir-se para o “cemitério do consenso universal”, no qual “a responsabilidade, a liberdade e o indivíduo exalam seu último suspiro” (BAUMAN, 1998, p. 249; Ver também BAUMAN; DESSAL, 2014, p. 141).

A realidade do mundo do trabalho envolve compreensão ampla no sentido de que “mundo” é sempre uma totalidade determinada, um acordo compreensivo. O conceito “mundo”, de tradição fenomenológica, conota, com Husserl (CASSOL; PITHAN DA SILVA, 2017a; 2017b), sentidos simbólicos sem deixar de referir-se a espaços, fronteiras e, inclusive, tempos bem definidos permitindo, desse modo, o diálogo a partir de compreensões aproximadas. Em chave marxiana, “trabalho” representa toda a atividade humana pela qual os indivíduos se realizam, transformam a natureza e constroem o mundo (SAVIANI, 2015a; 2015b; MARX, 1982). Nos parece ser nesse sentido que Richard Sennett (2009), associando-se à perspectiva marxiana pode ensinar, também, à organização do sistema de ensino, às metodologias docentes e aos cursos de formação de professores/as, o quanto o trabalho com as mãos pode contribuir com a motivação para o trabalho intelectual, o trabalho da mente/pensamento. Por mercado do trabalho, compreendemos as relações decorrentes da atividade humana no concreto da produção de bens e serviços e da venda da força de trabalho dos indivíduos a quem detém a propriedade dos meios de produção. Mercado de trabalho, enquanto conceito e prática é fração específica do mundo do trabalho; uma relação mercadológica entre o/a trabalhador/a e/o proprietário dos meios de produção. São nestas compreensões que nos movimentamos no sentido de percebemos ambivalências na educação e nas proposições das BNCCs.

Para Bauman, o trabalho impulsiona “Para frente”, no sentido de progresso, embora não positivista. Quando se refere ao trabalho em *Modernidade Líquida*, Bauman recorre a um código em latim inscrito na Prefeitura de Leeds: “*labor omnia vincit*” (2001, p. 150) para dizer do valor do trabalho como possibilidade de crescer, de vencer e de fazer. “O futuro”, na sociedade sólida dos tempos do progresso positivista, da industrialização e dos construtores, “era visto como os demais produtos [...]: alguma coisa a ser pensada, projetada e acompanhada em seu processo de produção. O futuro era a criação do trabalho, e o trabalho era a fonte de toda criação” (BAUMAN, 2001, p. 151). A modernidade sólida, na concepção baumaniana adotava esta filosofia. Contudo, a “fadiga do Estado moderno” se faz sentir “de modo mais agudo, pois significa que o poder de estimular as pessoas ao trabalho - o poder de fazer coisas - é tirado da política, que costumava decidir que tipos de coisas deveriam ser feitas e quem as deveria fazer” (BAUMAN, 2001, p. 154). A denúncia baumaniana naquilo que tange à insuficiência do espírito republicano presente na sociedade moderna, a sociedade dos construtores, também pode ser visualizada nas “agências da vida política” que “permaneçam onde a ‘modernidade líquida’ as encontrou, presas como antes a suas respectivas localidades” (BAUMAN, 2001, p. 154). Então, esse trabalho que visa o progresso

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

enquanto compreensão positivista “não eleva ou enobrece a história”, mas, antes, “é uma declaração da crença de que a história não conta e da resolução de deixá-la fora das contas” (BAUMAN, 2001, p. 152).

Nessa perspectiva debatemos o mercado de trabalho como fruto de um “encantamento moderno com o progresso - com a vida que pode ser ‘trabalhada’ para ser mais satisfatória do que é, e destinada a ser assim aperfeiçoada [...]” (BAUMAN, 2001, p. 154). Percebe-se que o mundo do trabalho é reduzido ao mercado de trabalho, na lógica tanto da modernidade sólida quanto da pós-modernidade ou modernidade líquida. Enquanto o mundo do trabalho é um espaço de realização humana, de reconhecimento de si, dos/das outros/outras, do mundo, das relações e potencialidades individuais, o mercado de trabalho deseja e produz um ser humano alheio a si mesmo, violentamente retirado de seu lugar, desfigurado e despido das suas potencialidades e criatividades. De alguma forma, essa compreensão de mundo do trabalho, quando não submetida à noção de mercado de trabalho, restrita ao desenvolvimento de atividades mecânicas, pode ser aproximada daquilo que Hegel e Marx ensinam: no trabalho os humanos podem ser sujeitos, atores e atrizes, pois transformam a natureza e, no movimento de construção/do fazer, transformam o mundo e a si mesmos enquanto instituem mundos. O mercado de trabalho, nessa compreensão, dirige-se mais para o condicionamento e parece que nele, os humanos são postos na condição de objetos, tratados como coisas e educados para a submissão.

Os tempos sólidos se ocuparam em produzir, construir, estruturar. É a lógica do mercado que esquece o sujeito, mas, ambivalentemente, valoriza sua capacidade de fazer, sua força de trabalho. O indivíduo, na compreensão do mercado de trabalho, reduz-se ou é reduzido a seu *modus operandi*. O humano que opera e suas circunstâncias não cabem no olhar do progresso e não compõe sua agenda. Enquanto “A modernidade não conhece outra vida senão a vida ‘feita’”, para Bauman (2001, p. 155) embora a modernidade conceba que “a vida dos homens e mulheres [...seja] uma tarefa”, percebe, também, que ela não é “algo determinado; mas uma tarefa ainda incompleta, que clama incessantemente por cuidados e novos esforços” (BAUMAN, 2001, p. 155). Contudo, a modernidade líquida ou pós-modernidade, gestada como superação ou transcendência em relação à modernidade sólida, assume, por força do mercado consumista, posturas de fragmentação, de controle e reificação da mercadoria e da técnica<sup>[1]</sup>. É nesse momento que o mercado consumista e a técnica se somam para enaltecer as habilidades e competências dos indivíduos e determiná-las como centralidades educacionais a serem enfocadas pelos sistemas de ensino, pelas instituições que ensinam; pelas salas de aula, onde se ensina; pelos docentes, quem ensina, e pelos materiais didáticos disponibilizados, que contém o que se deve ensinar.

Em chave ambivalente, pensar a “condição humana no estágio da modernidade ‘fluída’ ou do ‘capitalismo leve’ tornou essa modalidade de vida [consumista, superficial, técnica e distante da política] ainda mais visível: o progresso não é mais uma medida temporária, uma questão transitória [...] mas um desafio e uma necessidade perpétua e talvez sem fim” (BAUMAN, 2001, p. 155). O mercado de trabalho se desenvolve, desde há muito, operando na incerteza para o sujeito que trabalha. Na modernidade líquida, tempos de capital volátil, a força flexibilizadora da

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

propaganda e da ação do poder cooptou a política e a colocou sob a égide do econômico. Desse modo passou a conduzir a incerteza, o aleatório para o caminho do abismo.

Estas forças, o mercado consumista e o capitalismo pós-industrial, financiaram a incerteza, a contingência, o aleatório, ocorrência próprias da vida no mundo compartilhado, desvirtuando seus sentidos até a produção da individualização. Nas palavras de Bauman, “a vida de trabalho sempre foi cheia de incertezas, desde tempos imemoriais. A incerteza de hoje, porém, é de um tipo inteiramente novo [...] A incerteza do presente é uma poderosa força individualizadora” (BAUMAN, 2001, p. 170). Esta novidade da modernidade líquida, “divide em vez de unir” e, diante dessa modalidade individualizadora, “a ideia de ‘interesse comum’ fica cada vez mais nebulosa e perde todo valor prático” (BAUMAN, 2001, p. 170). cremos que as tendências individualizadoras, do modo como tematizamos, intensificam a proposta fordista-taylorista e vitalizam processos individualizadores diante da precarização do mercado de trabalho, da redução das vagas de emprego, da flexibilização das leis trabalhistas, da automação dos postos de trabalho e consequente supressão da mão de obra humana; tudo isso, paralelo às reduções/achatamentos salariais.

### **Uma noção de progresso e a educação**

Na perspectiva em que se apresenta o mundo do trabalho enquanto mundo no qual os indivíduos elaboram suas compreensões e desenvolvem ações de transformação da natureza, construção da sociedade e construção de si mesmos e, então, constroem a história, desenvolve-se a ambivalência das ações educativas e das proposituras dos governos, dos sistemas e das instituições e nesta relação defrontam-se com interesses, vontades, desejos e possibilidades. Então os sistemas instituem alternativas e definem, contingencialmente, os caminhos e os modos de caminhar ou os conceitos e seus sentidos, apresentando-os como plenos e suficientes e/ou única possibilidade. O próprio sentido de progresso, sublimado na atual condução política brasileira, constitui-se, em nossa compreensão, no farol das propostas para a educação, especialmente aquelas para o Ensino Médio advindas com as BNCCs, precisa ser revisitado.

Ao revisitar tal terminologia sob o olhar atento do paradigma da ambivalência, na metodologia pluralizadora que a hermenêutica permite, percebe-se, com Bauman (2001, p. 155) que progresso pode assumir a conotação de “Vida que pode ser ‘trabalhada’ para ser mais satisfatória do que é, e destinada a ser assim aperfeiçoada”. O ato pedagógico e educativo nas suas dimensões específicas, do ensino, e ampliada, da ação educacional cotidiana, nos variados espaços e modos de acontecer, está autorizado pela república para desenvolver e intensificar programas com objetivos de integralidade/omnilateralidade, que ultrapassem as fronteiras do imediatismo, do tecnicismo e dos pragmatismos flexibilizantes como quer o capitalismo volátil neoliberal. O progresso, na via ambivalente/plurivalente, acontece na condicionalidade humana e pode orientar-se por perspectivas educadoras preocupadas com a humanidade do indivíduo: dos indivíduos todos e do conjunto de potencialidades de cada indivíduo. Não há espaço, então, para o progresso

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

positivista desprovido de história e distante das contextualidades e envolvimento ativo dos atores e atrizes no palco da vida realizando as cenas de sua própria existência enquanto acontece.

A crítica que realizamos, talvez síntese entre tantas outras críticas necessárias, refere-se ao modelo de progresso propagandeado nas mídias e implantado nos processos educativos como *telos* ou estágio final autorizado para cada indivíduo e assumido pelas escolas nas práticas de educadores e educadoras. Ela refere-se ao progresso que “está gora ‘individualizado’; mais precisamente - *desregulado* e *privatizado*. Está agora desregulado - porque as ofertas de ‘elevar de nível’ as realidades presentes são muitas e diversas [...] foi deixada à livre competição antes e depois de sua introdução, e permanecerá em disputa mesmo depois de feita a escolha” (BAUMAN, 2001, p. 155). Em entrevista, Habermas (2017) apresenta preocupação nesse sentido: “Hoje os novos meios de comunicação praticam uma modalidade muito mais insidiosa de mercantilização. Nela, o objetivo não é diretamente a atenção dos consumidores, mas a exploração econômica do perfil privado dos usuários [...] para poder manipulá-los melhor, às vezes até com fins políticos perversos [...]”. As possíveis compreensões de progresso são, também, de plurais sentidos para a educação na medida em que as forças que disputam o poder, o controle do Estado e as conduções sociais, encontram dificuldades de estabelecer diálogos.

Os interesses conflitantes opõem-se contraditoriamente quando se referem ao exercício do controle. E nisso nos parece que a perspectiva hegeliana e marxiana mantém uma análise possível da qual, Bauman e Habermas se aproximam. O que parece nos salvar e abrir os horizontes da condição humana para o desenvolvimento de uma educação preocupada com a humanidade subsistente nos indivíduos é o desenvolvimento, a arquitetura, de propostas que atuem na contra-hegemonia e, dessa forma, se constituam em germen de solidariedade. Porém, na análise possível a partir do paradigma da ambivalência, a consciência - compreendida como a presença no pensamento/na racionalidade dos indivíduos, da impossibilidade da posse total da verdade, dos sentidos e das compreensões - sabe-se contingente e, por isso, assume postura educativa na arte dialógica e esforça-se em compreender, também, que é próprio da condição humana fazer-se/construir-se constantemente e, nesta ação, instituir comunidade/coletividades. Este fazer-se é auto-institutivo mas não absoluto a partir do eu porque as próprias subjetividades são construções nunca efetivadas, mas em efetivação na gestação que o indivíduo faz das repercussões, influências e significados que lhe tocam advindas das relações consigo, com o outro/a outra, o mundo, em nossa compreensão.

Nesta compreensão nos ancoramos no pensamento sartreano e castoridiano que compreendem a seu modo, o processo sócio-psicanalítico do somos o que fazemos com aquilo que os outros fazem de nós. Tal perspectiva desencadeia possibilidades, aberturas, pluralidades com a ascensão da condição de agente, de atividade, do indivíduo, que passa a exercer influência para a defesa das teses propostas no coletivo, das conduções da política e da economia, do exercício do poder e dos rumos e sistemáticas que a educação pode seguir. A educação do indivíduo para a *pólis*, para a cidadania, pode interferir nas decisões acerca das direções, sentidos, conteúdos, métodos e formulações das políticas educacionais e do seu exercício nas salas de aula, nos compromissos das

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

escolas, dos docentes e do próprio sistema nacional de educação e ensino. Deste modo, também, nos parece que desenvolvem-se os processos democráticos, a manutenção e ampliação da república.

### **As BNCCs à luz do paradigma da ambivalência: visões e previsões em debate**

No horizonte ampliado e plural da ambivalência, a educação em sentido *stricto e lato sensu*, coloca-se em dança *pari passu* com a música, desenvolvendo condições e potencialidades de estabelecer qual música será entoada, quando e em qual ritmo. Parece que não há, portanto, em nossa compreensão e na analogia que fazemos com a música, uma definição absoluta, mesmo que esta intencionalidade deseje ser contemplada nas BNCCs como a formulação de uma política educacional para um sistema nacional com prerrogativas de universalização. Parece ser próprio da condição humana, tanto a submissão aos moldes ditados por um poder quanto a atribuição de novas hermenêuticas sugeridas por indivíduos situados na margem oposta. As relações intersubjetivas não ocorrem como dádiva/concessão, o diálogo não é ocorrência pacífica, ele situa-se na orla da possibilidade e desenvolve-se na carestia do esforço. Este movimento da intersubjetividade, do diálogo que aproxima e viabiliza, tende a realizar-se somente diante do reconhecimento da validade do outro/da outra. Mesmo não havendo a factibilidade dialógica, há hermenêuticas e pragmatismos; realidades do contexto da práxis educacional. E embora, assim compreendamos, não advogamos a uniformização; seria antitético com os sentidos emanados das subjetividades, potencializadores de compreensões e atitudes diferentes e incoerentes com a própria perspectiva educacional.

As Bases estabelecem um projeto de nação e nisto reside uma dimensão interessante que é a possibilidade da construção de uma sociedade, de um esforço coletivo em uma direção e em um esforço conjunto com relevante significado para a formação e ação política da sociedade brasileira. Pois reforça o debate, o estudo e a concentração de todos e todas num empreendimento carente, deficitário, agonizante; mas necessário e urgente que seja mantido vivo e recuperado: a democracia participativa, de alta intensidade, incentivando a seara da política como compromisso cidadão. E outra dimensão, cabe a pergunta: qual projeto de educação para uma nação com tantas diversidades?

Definir critérios e horizontes de desenvolvimento de um sistema educacional nacional parece ser esforço de uma nação em processo de constituir-se única, não dualista (SAVIANI, 2015; 2015a; 2012; 2005). Especialmente naquilo que concerne às distinções de classe sócio-econômica, como privilégios de uma educação qualificada para aqueles e aquelas que não precisam trabalhar nos turnos inversos aos seus estudos; e uma educação preparatório do ofício para quem precisa, sob questão de sobrevivência, acessar com celeridade o mercado de trabalho. Contudo, é próprio da condição humana a pluralidade de possibilidades e elas estabelecem, para nós, incondicionalidades, contingências. Entre a proposta, então, e sua efetivação, há descaminhos e re-caminhos que indicam ser a apreensão de sentidos gerais/amplos/não limitadores, o ponto de

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

convergência. Este fenômeno não deixa de ser interessante para a ação educacional, especialmente, para o sentido *stricto* de educação porque permite o alargamento das compreensões e a multiplicidade de ações pedagógicas e metodológicas que dinamizam a efetivação das intencionalidades das Bases Nacionais. Em nossa visão, então, o diálogo se faz mais urgente na definição das intencionalidades Comuns, nos sentidos da proposta Curricular mínima com o objetivo da constituição de um sistema unitário, sem distinções, atuando nas dimensões omnilaterais, do conjunto em formação do ser humano. Pode-se instituir, desse modo, “Uma base comum curricular, documento de caráter normativo, referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes”. (BRASIL, 2016, p. 25).

As Bases, para o Ministério da Educação, devem “nortear um projeto de nação” a partir da “formação humana integral” e de “uma educação de qualidade social” (BRASIL, 2016, p. 24). Neste sentido, as BNCCs se instituem com “fundamento no direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” (BRASIL, 2016, p. 24) tanto social quanto do indivíduo. A “Base Nacional Comum Curricular” pode ser compreendida como “os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas [...] gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais” (BRASIL, 2016, p. 24). As BNCCs (2016, p.24), apresentam para os indivíduos, também uma “perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver”. Compreendemos, então, que os diálogos iniciais apresentam uma proposta conectada com as intencionalidade construtivas do ser humano com conhecimento/ciência, desenvolvendo-se em todas as suas habilidades, perspectivas e demandas individuais e coletivas. Especialmente, nos nível escolar infantil e fundamental. Por isso, os “princípios éticos, políticos e estéticos” fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, e “devem orientar uma Educação Básica que vise à formação humana integral, à construção de uma sociedade mais justa” (BRASIL, 2018, p. 33).

O problema não parece, então, situar-se no espírito das Bases em si: os conceitos, os grandes horizontes, as perspectivas, se encontram nas grandes teorias filosóficas ou filosofias da educação. As pessoas precisam ter acesso a uma educação de qualidade social, precisam permanecer na escola e nela aprender para construir o mundo a partir de suas habilidades. Talvez, o grande problema situa-se na forma como as Bases foram construídas e estão sendo homologadas. Apesar de o documento referir-se à Educação Básica, ele não ouviu efetivamente os docentes e os sujeitos envolvidos nesse nível de ensino. Dois significados: a construção das BNCCs não pode ser considerada republicana, por isso. Ela continua sendo centralista, embora se utilize de conceitos democráticos e republicanos; não é documento validado socialmente ou com propriedades suficientes para representar os anseios coletivos; apresenta-se para o coletivo docente e do sistema como mais um corpo estranho almejando sucesso e direção de holofotes.

Ainda que as BNCCs tenham sido construídas no escuro do poder, as concepções filosóficas não

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

são de todo nebulosas. Elas evidenciam ações/preocupações relevantes desde a universalização do acesso à escola, a permanência com aprendizado e o sucesso intelectual, científico, cultural, social e humano de cada indivíduo, o que pode constar na preocupação inicial do “direito de aprender e de se desenvolver” (BRASIL, 2016, p. 26). Embora em suas fronteiras filosóficas e educacionais seja possível perceber reducionismos e direcionamentos à centralidade das habilidades e competências indicando, fortemente, uma carga instrumentalizadora do saber; uma espécie de saber fazer, um ensino utilitarista ou ensinar para que alguém aprenda a fazer/desenvolver algo de útil e/ou necessário para uma proposta/projeto de educação/ensino: talvez um tipo de progresso focado em apressada mão de obra. Reside nesse escopo, grave descuido com o mundo, já precarizado, do trabalho. Centralizar a formação em habilidades pode insuflar o risco do preparar para nada, pois, o mercado de trabalho está saturado, em nossa compreensão, por dois motivos entre outros: 1) há mão de obra excedente desde o princípio do século, um grande e, não menos nocivo, capital humano, exército de reserva, a disposição do mercado de trabalho flexibilizado pelas novas tendências do capital volátil, e 2) a forte presença da filosofia toyotista no setor industrial, primário e de serviços, afasta quaisquer pretensões de pleno emprego e, inclusive, da absorção da força de trabalho à disposição, hoje, não somente nos grandes centros. O toyotismo é a síntese da dialética entre a tese do mundo do trabalho, de desenvolvimento omnilateral do sujeito, e o mercado de trabalho, de base exploradora e objetivos consumistas, lucrativos e centralização das realidades e potencialidades dos poderes – econômico, social, cultural – produzindo, além de mercadorias, exclusão do ser humano via depreciação da mão de obra e, com isso, da possibilidade de o humano construir-se, construir o mundo e desenvolver-se enquanto sujeito/cidadão. Por este ângulo de análise, as Bases têm dificuldades de primar pela ciência com potencial de operar na redução das desigualdades.

O debate acelerado e superficializado para a costura das BNCCs, desconsidera pontos fundamentais e vilipendia conceitos que incorpora, conferindo ares de pouca relevância e funcionalidade burocrática a temas caros e a definições importantes para a sociedade brasileira e para a educação. Por exemplo: a “educação, compreendida como direito humano, individual e coletivo” (BRASIL, 2016, p. 26); “direito social, com qualidade, para todos” (BRASIL, 2016, p. 27) e, ainda, os compromissos históricos, para “que a inclusão social se efetive”, considera “fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações” (BRASIL, 2016, p. 27). Também superficializa a importante preocupação com a estruturação de um sistema nacional de educação de forma “articulada a um conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal” (BRASIL, 2016, p. 25).

Na educação infantil aparece a “articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2018, p. 58), estabelecido a partir das DCNEI, Art. 3º, como proposta relevante e, cremos, central nas preocupações exaradas pelas

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

BNCCs. Contudo, sentimos a falta de um conhecimento, já sistematizado e necessário para a humanidade, o relacional, o inter-humano, ou seja, as interações, convivências que possam permitir e estabelecer direções no sentido de permitir e incentivar as crianças a se constituírem em pesquisadores. Neste sentido é preciso despertar a vontade de conhecer, o desejo de buscar, investigar, pesquisar; muito mais do que começar a aprender precocemente os conteúdos já sistematizados. Essa concepção desenvolve, em nossa compreensão, o espírito de busca, de construção, de necessidade de entendimento ou estabelecimento de convenções para que as crianças já desenvolvam a consciência do/da outro/outra, o valor de considerar o coletivo e, deste modo, não prescindir das diversidades, não temer o expediente do diferente evitando o protocolo do estranho.

O fato de as Bases distanciarem-se, na sua tessitura, da instância política e, desse modo, reduzirem-se a propostas de *experts*, conota minimalismo democrático e precariedade cidadã dos órgãos responsáveis pela condução do processo de construção e exala metástases de incoerências. Forte exemplo, nesse sentido, escancara-se, ao estabelecer a necessidade de que o “o trabalho coletivo tenha continuidade e sistematicidade, o que requer planejamento, organização e rigor, visando a favorecer o debate democrático e criativo” (BRASIL, 2018, p. 32). Vemos que incoerências de origem podem provocar estranhamentos também na execução, visto que o *corpus operandi* não é o mesmo da autoria e, portanto, não se reconhece envolvido, da mesma forma que o próprio documento perde a característica política democrática. A república, nesta lógica ambivalente, de pensamento, continua *de poucos e para poucos*.

### **Palavras para concluir e não parar de pensar**

Ao propormos uma análise das BNCCs no olhar da ambivalência declaramos a intencionalidade de visitar apenas alguns pontos iniciais do documento para indicarmos que há possibilidades, mas também barreiras. Sobremaneira, nos preocupa o uso de conceitos caros aos debates educacionais desenvolvidos historicamente no lastro das teorias sociais, humanistas, subjetivistas, constituindo pautas de reivindicações, manifestações e lutas dos movimentos populares e de movimentos sociais, há muito inseridos na republicana necessidade de estruturação de um sistema nacional de educação, vanguardistas na compreensão da educação integral/omnilateral e na democrática discussão das demandas populares, sociais e científicas para a gênese e ajuste de um projeto educacional para a nação brasileira.

A discussão que desenvolvemos apresenta a tese da ambivalência na formulação, operacionalização e factibilização ampla das BNCCs, e nisso vemos as duas principais, para este breve momento: o enredamento do coletivo de docentes pela sistemática apressada adotada na formulação das propostas, afastando-os/as da mesa, suscita o descaso/descompromisso destes agentes, atores e atrizes, do processo educacional legando, novamente aos governos/sistema de ensino as prerrogativas todas, por outro lado e, por outro lado, os avanços e as possibilidades que se abrem com as conceitualizações e, via de regra, um espírito inclusivo, democrático, de

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

conhecimento podem, em decorrência daquele fator anterior, estarem prejudicados pela inexistência da cultura de debate, de estudo, de problematização e teorização dos coletivos docentes.

Desse modo, quando as BNCCs preveem que “os PPPs deverão expressar as estratégias didáticas e metodológicas, assim como as mediações pedagógicas que permitem mobilizar essas estratégias, a partir das características dos/das estudantes e do que propõem os documentos curriculares” (BRASIL, 2016, p. 30), parecer esquecer que, “o trabalho educativo não pode estar restrito às práticas de cada professor, mas deve ser parte de um planejamento mais amplo, de toda a UE. A complexidade do processo educativo requer mais que a soma de ações individuais dos/das professores e professoras. Requer investigação, análise, elaboração, formulação e a tomada de decisões coletivas” (BRASIL, 2016, p. 31) e, ainda, que “é preciso que o trabalho coletivo tenha continuidade e sistematicidade, o que requer planejamento, organização e rigor, visando a favorecer o debate democrático e criativo” (BRASIL, 2016, p. 32). Assume o risco de que não aconteça efetivamente, o trabalho pedagógico nas escolas, nas salas de aulas e na estrutura sistêmica/governamental, como tem acontecido ao longo da história da educação. Como, então, instituir o sentimento de cidadania, de sujeitos, de indivíduos em ação/atividade, desenvolver um forte espírito de compromisso na sociedade, se os/as próprios/as professores/as sentem-se alijados dos processos que a república lhes outorga? Talvez uma alternativa que pode ser posta em pauta é a potencialização que da oportunidade indicada pelas BNCCs para que se desenvolva uma práxis pedagógica que considere cada etapa e cada nível de ensino como o último a ser cursado/frequentado pelo/pela estudante. Ou, dito de outro modo, que seja considerado pelas escolas, docentes e pelo sistema, cada nível e etapa como completo, com qualidade de conhecimento, experiências e aprendizados suficientes para fornecer um mínimo de capacitação/formação humana, intelectual e sócio-econômica aos indivíduos que acessam o sistema de ensino público.

## Referências

ADORNO, Theodor. **Para a metafísica da teoria do conhecimento**: estudos sobre Husserl e as antinomias fenomenológicas. São Paulo : Editora da Unesp, 2015.

BAUMAN, Zygmunt; DESSAL, Gustavo. **El retorno del péndulo**: sobre psicoanálisis y el futuro del mundo líquido. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. 2.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro : Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro : Zahar, 2001.

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro : Zahar, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2vers. Ver. Brasília : MEC, 2016.

CASSOL, Claudionei Vicente; PITHAN DA SILVA, Sidinei. **O espaço da educação no “mundo da vida”, “mundo comum” e “mundo compartilhado”**: compreensões conceituais e educação no horizonte da solidariedade. Frederico Westphalen : URI, 2017b. Disponível no endereço: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//270.pdf>.

CASSOL, Claudionei Vicente; PITHAN DA SILVA, Sidinei. **O espaço da educação no mundo da vida**: breves compreensões conceituais. Ijuí : Unijuí, 2017a. Disponível no endereço: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/7739/6476>

DEMO, Pedro. **Pobreza da pobreza**. Petrópolis : Vozes, 2003.

DEMO, Pedro. **Cidadania pequena**. Campinas : Autores Associados, 2001.

DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas : Autores Associados, 1995.

HABERMAS, Jürgen. **Entrevista a El País** em 07/05/2018. Disponível no endereço: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/25/eps/1524679056\\_056165.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/25/eps/1524679056_056165.html), acesso em 09/05/2018.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo : Centauro, 2000.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica**: uma documentação. Tomo I. São Paulo : Edusp: Perspectiva, 1990.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2.ed. São Paulo : Ática, 2007.

JAMESON, Fredric. Pós-modernidade e sociedade de consumo. In.: **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 12, pp. 16-26, jun. 1985.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes**: a economia vulgar. São Paulo : Abril Cultural, 1982.

SAVATER, Fernando. **O valor do educar**. São Paulo: Planeta, 2005.

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas : Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP : Autores Associados, 2015a. P. 59-85.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42.ed.Campinas : Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. História, Trabalho e Educação - comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In.: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP : Autores Associados, 2015b. P. 167-182. SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10.ed. rev. Campinas-SP : Autores Associados, 2005. SENNETT, Richard. **O artífice**. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

---

[1] Ver, também as obras: Marx, 1982, e Horkheimer, 2000 e 1990.