

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



TESE

**Da Aparência à Essência, da Passividade à Resistência,
as visões da Base Nacional Comum Curricular em uma Escola do
Campo no município de Piratini/RS**

Mari Regina Rocha Janke

Pelotas, 2025

Mari Regina Rocha Janke

**Da Aparência à Essência, da Passividade à Resistência,
as visões da Base Nacional Comum Curricular em uma Escola do
Campo no município de Piratini/RS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Valdelaine da Rosa Mendes

Pelotas, 2025

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

J33d Janke, Mari Regina Rocha

Da aparência à essência, da passividade à resistência, as visões da Base Nacional Comum Curricular em uma escola do campo no município de Piratini/RS [recurso eletrônico] / Mari Regina Rocha Janke ; Valdelaine da Rosa Mendes, orientadora. — Pelotas, 2025.

232 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Educação do campo. 3. Precarização. 4. Trabalho docente. I. Mendes, Valdelaine da Rosa, orient. II. Título.

CDD 371.292

Mari Regina Rocha Janke

Da Aparência à Essência, da Passividade à Resistência, as visões da Base Nacional Comum Curricular em uma Escola do Campo no município de Piratini/RS

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 15 de agosto de 2025.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Valdelaine da Rosa Mendes (Orientadora), Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo.

Profa. Dra. Neiva Afonso Oliveira, Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypólito, Doutor em Curriculum and Instruction pela University of Wisconsin – Madison.

Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias Taddei, Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

Profa. Dra. Antônia Almeida Silva, Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo.

A minha mãe Rosaline Rocha, ao meu marido Ilton Janke, as minha filhas Beatriz e Manuela, grata por existirem na minha vida e estarem ao meu lado sempre. O amor de vocês me ampara e conduz na caminhada terrena, é ele que faz ter um sentido para desbravar os desafios que se apresentam. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a Deus – pois acredito no transcendental, na espiritualidade – pela minha saúde, pelo amparo nos momentos difíceis e a superação dos obstáculos, pois “tudo posso naquele que me fortalece” (Fp 4.13).

À minha mãe, Rosa, com muita saúde, pode vivenciar esse momento tão esperado da conclusão da tese, por suas orações, pelas palavras de motivação, pelo amor e cuidado, pelos cafés quentinhos que me revitalizaram nos momentos de cansaço.

Às minhas filhas, Beatriz e Manuela, amores da minha vida, por suas presenças encantadoras, pela (im)paciência quando me dedicava ao estudo, por compreenderem, dos seus jeitos, esse ciclo da minha vida e minhas ausências em momentos de alegria. Beatriz, ao começar este estudo, ainda criança e, agora adolescente; Manuela tinha 3 aninhos e, atualmente, já nos anos iniciais do ensino fundamental. Minhas meninas, vocês cresceram!!! E concomitante ao crescimento de ambas, se desenvolvia esse sonho da mãe em poder estudar, especialmente me tornar um exemplo para vocês.

Ao meu esposo, Ilton, pela partilha de 17 anos juntos, pelo carinho, incentivo e, principalmente, pela compreensão de suprimir algumas horas do nosso pouco tempo juntos em família para a dedicação ao doutorado. É mais uma vitória juntos!

Aos meus irmãos, Marina e Odemar, que me ajudaram nos momentos cruciais e minha irmã, Bárbara, que, mesmo de longe, estava na torcida.

À família Janke, pelo carinho e o cuidado com a Beatriz e a Manuela para a dedicação ao estudo, e pelo auxílio nos obstáculos que se apresentaram nessa jornada.

À professora e orientadora, Valdelaine da Rosa Mendes, por me conduzir neste ciclo desafiador, pela confiança em mim depositada e, acima de tudo, por ter essa capacidade de empatia compreendendo minha situação real de vida da dupla jornada, trabalho e ser mãe. Grata por compreender toda minha conjuntura, deste ciclo de doutoramento compatibilizando com o trabalho de 40 horas em duas escolas distintas; o fato de não residir em Pelotas e a necessidade de conciliação entre atividades acadêmicas, profissional e pessoal; e ainda o fato de não possuir redução de carga horária, nem bolsa de estudos, cujo valor sobremaneira conseguiria subsidiar minha

sobrevivência e a da minha família. Anjos existem! Fui privilegiada por estar em minha vida, com sua voz doce regada de afeto e, carinhosamente, conhecida por Val.

A todos amigos pelas palavras de incentivo, pela disponibilidade de me ouvir, pelas trocas de ideias, pela compreensão da importância desse estudo para minha trajetória pessoal e profissional.

Aos colegas do grupo de orientação, por enriquecerem as discussões e o conhecimento compartilhando nessa jornada, em especial, aos estimados colegas e amigos Francine, Fátima e Guilherme, pela marcante presença de humanidade, de carinho, de amparo, em momentos difíceis, e a alegria pelas conquistas realizadas durante esse ciclo, pelas contribuições relevantes na edificação da tese. Estimados, estava ciente das adversidades que iriam surgir, mas o caminho se tornou suave por saber que estavam ao meu lado.

À Secretaria Municipal de Educação de Piratini e à equipe diretiva da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dr. Vieira da Cunha pela compreensão da qualificação desse estudo enquanto servidora pública e a disponibilidade do fornecimento de materiais para a realização da pesquisa.

Aos professores entrevistados, que me receberam, gentilmente, em suas residências e cujos depoimentos tornaram possível a elaboração dessa pesquisa;

Aos docentes da banca examinadora Prof.^a Dra. Antônia Almeida, Prof. Dr. Paulo Eduardo Taddei, Prof.^a Dra. Neiva Oliveira e o Prof. Dr. Álvaro Hypólito pelo carinho e as contribuições significativas para o enriquecimento do trabalho.

A todos que torceram por mim nessa caminhada!

A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens [e as mulheres], em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história. (Florestan Fernandes)

A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante. (Antonio Gramsci)

RESUMO

JANKE, Mari Regina Rocha. **Da Aparência à Essência, da Passividade à Resistência, as visões sobre a Base Nacional Comum Curricular em uma Escola do Campo no Município de Piratini/RS**. Orientadora: Valdelaine da Rosa Mendes. 2025. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

Na presente tese de doutoramento tem-se como objetivo compreender as modificações e os ajustes que são produzidos na organização do trabalho pedagógico dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental a partir da implantação da BNCC. A pesquisa foi fundamentada no marco teórico epistemológico do materialismo histórico dialético, a partir de uma pesquisa participante, por entender que a construção dos saberes se faz em via de mão dupla, tanto da pesquisadora como do corpo docente que está inserido nessa realidade conjectural. A pesquisa foi realizada no município de Piratini/RS, e teve como lócus da investigação foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dr. Vieira da Cunha situada na zona rural, no 5º distrito, que agrega comunidades de assentados, quilombolas e pequenos agricultores. Na pesquisa de campo, foram analisados os documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Piratini que registraram o processo de implementação da BNCC no município, e foram realizadas entrevistas com os docentes da escola selecionada. Conclui-se que a Base, com um viés aligeirado na produção e na execução, repercutiu, significativamente, na organização das instituições de ensino, por ter um caráter obrigatório. O projeto neoliberal da Base cumpre o papel de manter o *status quo* hegemônico de perpetuação dos interesses capitalistas, com a precarização e a alienação do trabalho desenvolvido na escola e dentro da sala de aula; cria mecanismos de controle da ação docente, desintelectualização e padronização dos processos de ensino e aprendizagem. Não é ao acaso sua implementação, é proposital! Faz-se crucial um movimento contra-hegemônico sobre os ditames e os impactos dessa normativas para a educação brasileira e, principalmente, para a educação do campo.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Educação do Campo; Precarização; Trabalho Docente.

ABSTRACT

JANKE, Mari Regina Rocha. **From Appearance to Essence, from Passivity to Resistance, the visions of the National Common Curricular Base in a Rural School in the Municipality of Piratini/RS**. Advisor: Valdelaine da Rosa Mendes. 2025. 232 f. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2025.

In this research thesis the aim is to understand the changes and adjustments that occur in the pedagogical work organization of elementary school teachers after the BNCC starting. The research was based on the theoretical epistemological framework of dialectical historical materialism, as of participatory research, since it is understood that knowledge construction is a two-way direction, both for the researcher and for the teaching staff who are inserted in this conjectural reality. The research was taken in the municipality of Piratini/RS, and the investigation locus was the Municipal School of Early Childhood Education and Elementary Education Dr. Vieira da Cunha, located in the rural area, in the 5th district, that adds communities of settlers, quilombolas and small farmers. In field research, documents produced by the Municipal Department of Education of Piratini that recorded the BNCC implementation process in the municipality were analyzed, and interviews were conducted with teachers from the selected school. It is concluded that the Base, with fast production and implementation, had a significant impact on educational institutions organization, since it is mandatory. The Base's neoliberal project fulfills the role of maintaining the hegemonic status quo of perpetuating capitalist interests, in the precariousness and alienation of work developed in schools and in the classroom; it creates mechanisms to control teaching actions, de-intellectualize and standardize teaching and learning

Keywords: Common National Curricular Base; Rural Education; Precariousness; Teaching Work .

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Crescimento Anual com gastos em seguridade social	57
Figura 2	Percurso de construção da BNCC na Educação Básica	70
Figura 3	As 10 competências gerais para Educação básica	76
Figura 4	Descrição da estrutura dos códigos alfanuméricos	77
Figura 5	Competências Gerais para o Ensino Fundamental	78
Figura 6	Mapa da Empatia	99
Figura 7	Diagrama da Dinâmica: Um Mergulho nas etapas	100
Figura 8	Mapa do município de Piratini e seus distritos	121
Figura 9	Apresentação da página inicial do site Aprende Brasil	124
Figura 10	A tríade relação dos temas: Sistema Apostilado, IDEB e ICMS com a BNCC	127
Figura 11	Foto da primeira edificação da Escola	134
Figura 12	Mapeamento da área quilombola	136
Figura 13	Mural da identidade quilombola bem como acervo de objetos antigos	137
Figura 14	Credo religioso da comunidade.....	138
Figura 15	Oficina de bonecas ofertados na comunidade.....	138
Figura 16	Diálogo com os anos iniciais da escola sobre a história da comunidade e o dia da Consciência Negra.....	138
Figura 17	Foto atual da Instituição.....	140
Figura 18	Localização da escola via satélite.....	141
Figura 19	Bags de lixo	146
Figura 20	Alunos ajudando com a reciclagem	146
Figura 21	Educadores e comunidade na reivindicação do transporte escolar na Secretaria Estadual de Educação do RS	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Teste em larga escala proposto pela União e o Estado do Rio Grande do Sul	92
Quadro 2	Quadro das Escolas da Rede Municipal	122
Quadro 3	Quadro de datas e conteúdo das reuniões de formações da SMED com os professores	131
Quadro 4	Quadro de Pessoal da Escola em 2024	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APH	Aparelho Privado de Hegemonia
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COM	Círculo de Pais e Mestre
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DOMP	Documento Orientador do Território do Município de Piratini
EC	Emenda Constitucional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIRLS	Estudo Internacional de Progresso em Leitura
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 Introdução	15
2 Produção do conhecimento em Marx e Gramsci	19
2.1 Entre o social e o natural: a relação do ser humano e natureza	19
2.2 A teoria de Marx: o trabalho com valoração mercantil	21
2.2.1 Mercadoria: o valor de uso e o valor de troca	26
2.2.2 Alienar-se para o processo de sobrevivência?	31
2.3 O caráter ético-político do conhecimento em Gramsci	35
2.3.1 Relação Social de Produção: a Hegemonia da Classe Burguesa	37
2.3.2 A Filosofia da Práxis como potência da revolução do conhecimento	42
3 Estado Moderno: origem e concepções	46
3.1 Estado: origem e definições	46
3.2 Estado Liberal: a propriedade privada centro de interesse da burguesia	49
3.3 Estado de Bem Estar Social ou Welfare State: características e definições	51
3.4 O Estado Neoliberal: a dominação do sistema privado sobre o público	56
3.5 As reformas educacionais no Brasil após anos de 1990: educação a serviço do capital	59
4 A Base Nacional Comum Curricular: conceito, preceitos e implicações na educação nacional brasileira	66
4.1 A construção da BNCC: histórico e contexto	66
4.2 BNCC: um conceito, um padrão	71
4.3 A BNCC como expressão do projeto hegemônico.....	77
4.4 A mercantilização das políticas educacionais: a face neoliberal da BNCC	85
4.5 Avaliações externas em larga escala e as competências na Base	89
4.6 BNCC e Dias D: Orientações para Formação de Professores no Estado do Rio Grande do Sul.....	95
5 Educação do campo e suas interface.....	100
5.1 Educação do Campo: delimitando a temática	100
5.2 As diretrizes operacionais que embasam a Educação do Campo	104
5.3 Educação do Campo e BNCC: análise de contrapontos	107

6. Encaminhamentos Metodológicos.....	112
6.1 O Materialismo Histórico Dialético: eixo estruturante da pesquisa	112
7 Contexto de investigação da Pesquisa.....	118
7.1 O município de Piratini/RS: Primeira Capital Farroupilha.....	118
7.2 A rede municipal de ensino de Piratini.....	120
7.2.1 Sistema Aprende Brasil e a educação municipal	121
7.3. O <i>lócus</i> da pesquisa: A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dr. Vieira da Cunha	131
7.3.1 De Escola Isolada a Escola Municipal	131
7.3.2 Os contextos que formam a Escola Municipal Vieira da Cunha	137
7.3.3 As diferentes comunidades que formam a escola	145
7.3.4 A família e a escola	148
7.3.5 Transporte escolar no meio rural	150
7.3.6 Os professores e os funcionários da escola	151
7.3.7 O Círculo de Pais e Mestres (CPM) e o Conselho Escolar	154
7.4 Entrevista: Análise dos Resultados.....	155
7.4.1 A BNCC e o Trabalho Pedagógico na Escola: a dimensão da formação	155
7.4.2 A BNCC e o Trabalho Pedagógico na Escola: a dimensão da precarização	159
7.4.3 A BNCC e o Trabalho Pedagógico na Escola: a dimensão do currículo	163
7.4.4 A BNCC e o Trabalho Pedagógico na Escola: a dimensão da gestão educacional	169
8 Considerações Finais	173
Referências	178
Apêndice	190
Apêndice A – Roteiro para entrevista dos professores e sua organização do trabalho pedagógico frente a BNCC	191
Apêndice B – Roteiro para gestores e os especialistas da Secretaria Municipal de Educação frente a implementação da BNCC	192
Apêndice C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	193

Anexos	195
Anexo 1- Processo de Licitação para o Material Didático	196
Anexo 2- Carta de Exclusividade item obrigatório nas publicações comercializadas	197
Anexo 3- Atestado de Exclusividade.....	198
Anexo 4- Decreto de criação da escola	199
Anexo 5- Documento de responsabilização do ensino ao âmbito municipal	200
Anexo 6- Declaração do Território Quilombola	201
Anexo 7- Declaração de Autodefinição	202
Anexo 8- Palestra de introdução da BNCC no Município de Piratini	203
Anexo 9- Segunda reunião sobre a BNCC aos professores do município de Piratini.....	207
Anexo 10- Atas das reuniões de formação sobre a BNCC com os professores municipais	210
Anexo 11- Reunião da SMED com os diretores municipais para tratar do primeiro Dia D	218
Anexo 12- Reunião da comissão do DOMP e os coordenadores das área do conhecimento para organização do o último Dia D	220
Anexo 13- Portaria de Nomeação da Comissão do DOMP	222
Anexo 14- Reunião da Comissão do DOMP para apresentar o documento a comunidade	225
Anexo 15- Pesquisa com a comunidade escolar	227
Anexo 16- Ofício enviado da SMED ao Conselho Municipal de Educação.....	228

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as discussões na educação brasileira conduzem a uma reflexão sobre o processo de instauração e repercussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, por meio de Resolução do Conselho Nacional de Educação, de caráter obrigatório na educação básica. A BNCC, enquanto política de Estado, define no seu contexto as aprendizagens básicas que os alunos devem adquirir ao longo da sua vida escolar. A normativa foi sancionada para as diferentes instituições com o argumento de que reduziria o distanciamento entre o ensino público e o privado, inferindo, assim, uma universalização do ensino à população.

A BNCC já é um fato e, por seu turno, Estados e Municípios tiveram a incumbência de organizar a reelaboração dos seus referenciais curriculares e, por conseguinte, a reformulação dos projetos políticos pedagógicos de cada unidade escolar. A Base é uma política educacional de vasta abrangência, propondo colocar numa mesma seara todo o Brasil, um país com uma população estimada de 212.583.750¹, com a extensão territorial de 8.510.345,540 km²², dividido em 26 unidades federativas e o Distrito Federal, com 26 estados e 5.570 municípios³.

Na atribuição de designar o que é comum a todos, a BNCC traz um processo de intensas discussões para esse tema. Consequentemente, se os números apresentados anteriormente não são suficientes para suscitar inquietações sobre a uniformização da educação, então, acrescentar-se-iam as diversidades que cada parte dos “brasis” possui, carregada de peculiaridades que se somam para a constituição de nosso país.

¹ Dados do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock. Consulta da População **brasileira** às **04:47:52** de **31/03/2025**

² De acordo com o IBGE, a superfície plana do Brasil foi publicada no DOU nº 38, de 23/02/2022, conforme Portaria Nº PR-73, de 21 de fevereiro de 2022. Disponível no site dessa Instituição: <https://ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?=&t=o-que-e>

³ Informações obtidas no site do IBGE. Disponível em: <https://ibge.gov.br/cidades-e-estados.html>

A BNCC se difere de outras políticas curriculares já existentes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), pois está atrelada à obrigatoriedade em ministrar conteúdos predefinidos. Portanto, é relevante a problematização sobre essa política curricular, que pretende ser padronizadora e homogeneizadora das escolas brasileiras. Na lógica da BNCC, as aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, é expressa em competências.

Presente na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o termo competência está materializado como meta a ser atingida. A competência na legislação como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que o estudante necessita desenvolver para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício pleno da cidadania, do trabalho e do mundo (Brasil, 2017).

No município de Piratini/RS, lócus deste estudo, o processo de efetivação da BNCC começou no ano de 2018, mediante um convite aos professores para uma palestra sobre o tema e, posteriormente, ao longo do mesmo ano, foram realizados alguns encontros com diferentes etapas da educação básica para a apresentação da BNCC. No ano de 2019, nos chamados Dia D⁴ (ao longo do ano foram realizados quatro encontros), em datas promovidas pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, a União dos Dirigentes Municipais (UMDIME/RS) e o Sindicato do Ensino Privado (SINEPE/RS), mobilizaram debates sobre a BNCC.

Promover uma discussão nacional sobre a estrutura e as competências da BNCC em todas as localidades do Brasil, envolvendo secretarias, escolas e comunidade escolar. Trata-se de uma aproximação ao texto homologado da BNCC, por meio de apresentações, atividades e dinâmicas propostas. O "Dia D" terá um caráter formativo sobre o documento e ao mesmo tempo de engajamento dos profissionais da educação para a implementação que se inicia. (BRASIL, 2018, p.1)

Nesses dias destinados a debates, houve apresentação, organizada pelos coordenadores e diretores, de vídeos das competências e habilidades a serem adquiridas na educação básica, bem como atividades relativas a esse tema. Cabe salientar que o excessivo material proposto para os Dia D chegava às escolas, quase sempre, com um dia de antecedência, para que a equipe administrativa absorvesse essas informações e pudesse apresentar aos professores.

⁴ Foram dias reservados à apresentação e aos debates sobre a BNCC em todo estado do Rio Grande do Sul, num total de quatro dias previstos no calendário escolar das escolas municipais, estaduais e privadas e não considerados dias letivos.

Como o município de Piratini/RS foi o pioneiro da região na implementação da Base, no mesmo ano que se discutia a BNCC em todo o Estado (durante os dias D), a norma logo já estava em vigor nesta cidade, com muitas dúvidas e anseios e poucas discussões com a comunidade escolar. Então a BNCC chegou aos professores, ao plano de aula, ao espaço da sala de aula, aos protagonistas da ação educativa, por uma determinação impositiva às suas práticas. Sendo assim, o ensino passou a ser orientado por habilidades a serem adquiridas nas áreas de conhecimento e regulados nos códigos alfanuméricos ofertados no documento da BNCC.

Enquanto professora, o contato com essa normativa foi logo depois de retornar da licença maternidade, em 2019, ao assumir como titular de uma turma do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Num primeiro momento, empiricamente, a proposta baseada em habilidades a serem adquiridas pelos alunos, parecia ser plausível, mas, conforme o aprofundamento dos estudos, suscitaram inquietações sobre essa normativa. Dessa forma, a proposta, até então compreendida como plausível, a partir de diferentes leituras e estudos, passou a ser uma estrutura questionável à educação brasileira. Nesse sentido, cabe mencionar todo um viés a ser descortinado como: desintelectualização, engessamento e regulação docente; padronização da aprendizagem, em detrimento da diversidade e pluralidade existente no nosso país; ratificação da educação aliada aos testes de larga escala para aferição da qualidade, seja no ensino ou aprendizagem, em diferentes escolas.

Com cerca de vinte e um anos de trajetória dedicadas ao Magistério, lecionando em escolas municipais e estaduais na cidade de Piratini/RS, foram vivenciados diferentes decretos, emendas constitucionais, pareceres que alteraram as diferentes estruturas da educação formal. Porém, neste caso, em especial, tem-se necessidade de maior aprofundamento de estudos relativos à proposta da BNCC, pois ela vem atrelada a um projeto de sociedade em que a educação é concebida como mercadoria.

A BNCC chega às escolas com suas diferentes particularidades, aos professores e ao espaço sala de aula. Enquanto política educacional, foi pensada e gestada “do alto”, e, por isso, questiona-se: como ela chega no chão da escola? Como os professores a percebem? De que forma constituem suas práticas? Essas práticas são pautadas na resistência ou na passividade?

Sendo assim, o problema de pesquisa se constitui na seguinte indagação: quais ajustes, alterações e modificações são produzidas na organização do trabalho pedagógico dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da

implantação da BNCC na rede municipal de educação de Piratini? Como objetivo geral definiu-se: compreender os ajustes, as alterações e modificações que são produzidas no trabalho pedagógico dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental a partir da implantação da BNCC na rede municipal de educação do município de Piratini. Foram definidos os seguintes objetivos específicos: analisar os impactos da BNCC no trabalho docente; investigar o processo de implementação da BNCC no município de Piratini; analisar o modo como os professores apreendem a BNCC; e identificar possíveis sinais de legitimação ou resistência dos profissionais no manejo e na implementação da BNCC.

Isto posto, trata-se de pesquisa participante numa escola da zona rural da rede municipal de Piratini, a qual contempla a própria luta da classe trabalhadora. Os grupos que compõem a escola são os remanescentes de quilombolas, pequenos agricultores e do Movimento dos Sem Terra (MST).

O presente estudo foi realizado sob a luz do materialismo histórico dialético, por compreender as relações fenomênicas num movimento singularidade-particularidade-totalidade para o entendimento de uma realidade contraditória e histórica. Partindo de uma perspectiva marxista, é preciso ir além das aparências dos fenômenos e buscar a essência para compreensão da totalidade em sua historicidade. Assim, verifica-se a importância de fundamentar a proposta na dimensão ontológica do ser social, cuja dialética e análise ultrapassam as formas reduzidas e simplistas dos fenômenos pela sua face aparente ou simplesmente descritiva das partes – o que significa reproduzir ou simplesmente ter como natural o que está posto, para verificar além do aparente e chegar na essência, apreender seus significados e suas implicações para a vida coletiva (Marx, 1999).

A presente tese está estruturada em seis seções: Produção do conhecimento em Marx e Gramsci; Estado moderno: origem e concepções; A Base Nacional Comum Curricular: conceito, preceitos e implicações na educação nacional brasileira; Educação do Campo e suas interfaces; Encaminhamentos Metodológicos; e Contexto de Investigação da Pesquisa.

2 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM MARX E GRAMSCI

Desde o surgimento da humanidade, o ser humano⁵ vem construindo saberes para sua sobrevivência e existência no mundo. Na produção desses saberes, na transformação da natureza e na relação com o outro, o ser humano se produz de maneira complexa edificando sociedades, valores, costumes, enfim, produzindo cultura. Nessa perspectiva e para maior elucidação da leitura, neste capítulo será tratada a relação do ser humano e da natureza, a transposição de um mundo natural para o social, segundo a produção do conhecimento em Marx e Gramsci.

Na abordagem marxista será delineado o trabalho como elemento fundante do processo de produção do ser, bem como essa prática, no modelo capitalista, se transpõe de um simples *habitus* para um sistema explorado, com valorização mercantil e alienação da classe proletária. Na análise gramsciana, a produção do conhecimento far-se-á pelas vias dos conceitos de hegemonia e práxis, para o desvelar da compreensão das relações entre os seres sob o modo de produção capitalista vigente.

O esforço teórico empreendido nesta primeira parte da tese, tem um propósito de fundamentar epistemologicamente a pesquisa. Importa esclarecer que o empenho para construir essa escrita foi fundamental para o trabalho empírico da pesquisadora.

2.1 *Entre o social e o natural: a relação ser humano e natureza*

Ao longo da história da relação entre o ser humano e seu meio, a luta pela sobrevivência foi elemento fundante. Dessa forma, diferentemente dos demais seres

⁵ Nos textos de Marx e autores contemporâneos, é recorrente o uso da palavra homem. Optou-se pela utilização do conceito de ser humano pelo entendimento do conjunto das relações da produção da existência humana e da vida social. Ao longo dos textos a seguir, traz-se a alternância dessas duas palavras: homem e ser humano empregado com o mesmo sentido, pois há citações literais da obra de Marx e outros autores.

vivos que utilizam e tem sua existência garantida pela natureza por meio da adaptação, o ser humano precisou realizar o processo inverso, ou seja, adaptar a natureza a si para continuar existindo. A humanidade se constrói a partir do momento em que determinada espécie de seres vivos se destacou na natureza; isto posto, o ser humano tem de se apropriar da natureza e transformá-la de acordo com suas necessidades, produzindo sua existência, e caso isso não aconteça, perecerá.

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (Saviani, 2020, p. 11).

Os seres humanos construíram diferentes sociedades e, desse modo, as relações com a natureza se deram conforme os valores, concepções e objetivos atribuídos. De acordo com Carvalho (2003, p. 13), “evidentemente que a definição do que seja natureza depende da percepção que temos dela, de nós próprios, e, portanto, da finalidade que daremos para ela”. Nessa perspectiva, a forma como estabelecemos a relação com a natureza se diferencia à medida que o humano se aprimora historicamente. Pode-se inferir que, nas sociedades consideradas primitivas, o ser humano se relacionava com a natureza de forma intensa e ela não era algo distinto dos homens e de seus espaços de vida.

Diferentemente da comunidade indígena⁶ que possui uma relação sagrada e de sobrevivência com a natureza, a sociedade de hoje transforma-a não apenas em benefício de suas necessidades imediatas, mas busca produzir o excedente e, com isso, cria condições de exploração para além das demandas. Pode-se trazer, como exemplo dessa constatação, a maneira como o dono dos meios de produção concebe a natureza, exprimindo-a ilimitadamente como fonte de matérias-primas para indústria.

Compreender a concepção da natureza nos permite também o entendimento das questões que envolvem a relação homem-natureza e a ruptura que colocou ambos em posições contraditórias (Tozoni-Reis, 2004). A necessidade de extrair da natureza os meios de subsistência ocorre com a passagem do mundo meramente

⁶ Embora haja uma forte relação das comunidades indígenas com a natureza, os povos têm diferentes culturas, produzindo uma diversidade de formas de existências, modos de pensar e agir únicos.

natural para o social; assim, Saviani (2020, p. 13) revela: “esse processo implica, primordialmente, a garantia da subsistência material, com a consequente, produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais (trabalho material)”.

A existência humana depende assim da satisfação das suas necessidades, sendo, portanto, o primeiro ato histórico do homem.

[...] A primeira premissa de toda a existência humana, e, portanto, também de toda a História, ou seja, a premissa de que os homens têm de estar em condições de viverem para poderem (fazer a história). Mas da vida fazem parte, sobretudo comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas. O primeiro ato histórico do homem é, portanto, a produção de meios para a satisfação destas necessidades, a produção da vida material, e a verdade é que este é um ato histórico, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia-a-dia, hora a hora, para ao menos manter o homem vivo (Marx; Engels, 1984, p. 14).

Ao desenvolver o aspecto corporal e intelectual, o ser humano passou a produzir uma nova forma de existência material e estabeleceu novas relações sociais. Com a técnica de cultivar os alimentos, deixou de ser nômade e se estabeleceu em determinados lugares dando origem à agricultura, modificando as relações sociais, assim como a natureza. Para Marx (1984), implica em um processo no qual o ser humano transforma a natureza primeira e produz uma segunda natureza, que é artificial e humanizada. Conforme explicita Saviani (2020, p. 13), “a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele próprio produzida no mesmo ato em que ele produz sua existência ao transformar a natureza de acordo com suas necessidades”.

A compreensão da relação homem-natureza não pode, portanto, ser realizada fora da compreensão de como o homem se organiza para produção de sua vida material, pois [...] coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção [...]. (Marx; Engels, 1984, p. 15).

A base de produção da vida material do ser humano é o trabalho. Através dele o ser humano transpõe-se de um ser natural e constitui o ser social, produzindo-se subjetivamente e, ao mesmo tempo, nas relações que estabelece com a sociedade da qual faz parte.

2.2 A teoria de Marx: o trabalho com valoração mercantil

Notoriamente o ser humano tem uma relação intrínseca com a natureza, utilizando-a e modificando-a em benefício próprio. Essa relação tem como essência o trabalho, pois, por meio dele, o ser não apenas constrói materialmente a sociedade como também lança as bases para que se construa como indivíduo. Por sua vez, o ser humano também se diferencia da natureza, pois possui a capacidade de idealizar, de ser consciente e materializar seus objetivos.

A espécie humana se constrói por meio do trabalho, e a significação deste para o seu desenvolvimento tem uma importância fundamental na obra de Marx. A distinção entre trabalho genérico e explorado evidencia as relações que os seres estabelecem: enquanto o primeiro demonstra a relação que o ser mantém com a natureza, como forma de sobrevivência e realização de objetivos para si, o segundo interpela além da modificação da natureza, mas a forma de relacionamento entre os seres, bem como o modo de alcançar propósitos para outros.

Para Marx (2004, p. 7) no trabalho genérico, “a atividade vital, a vida produtiva mesma aparece ao homem apenas como um meio para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora da vida”. O trabalho genérico é a agregação do seu valor de uso, na realização enquanto ser. Nas palavras de Marx (2013, p. 192), “apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana”.

Já o trabalho explorado consiste numa relação de desigualdade entre os indivíduos. O exemplo mais prático a ser descrito sobre exploração é quando um operário, ao vender sua força de trabalho, jamais receberá por toda sua produção ao longo do dia, mas, apenas, parte dela; o restante de sua criação está destinado ao dono do capital.

Nesse sentido, o processo de trabalho, pelo viés explorado, segundo Marx (2013), revela duas características: a laboração tem o comando do capitalista, quem paga pelo trabalho; o produto pertence ao capitalista, seja a força de trabalho ou qualquer outra forma de mercadoria à incorporação do processo de acumulação capitalista. O ser humano realiza o objetivo do outro, pelo dispêndio da sua força de

trabalho estar atrelada à sua sobrevivência, mediante a submissão à exploração para conseguir sanar suas necessidades.

Dessa forma, na crítica feita ao capitalismo, o revolucionário alemão analisou o papel que o trabalho humano representa, tanto para o desenvolvimento quanto para a própria sobrevivência desse sistema. A singularidade do pensamento marxista encontra-se no fato de não se limitar aos esquemas filosóficos abstratos, mas como orientação à prática e fundamentado na objetividade. De acordo com Eagleton (1999, p. 47), “Marx [...] se distingue da maioria de pensadores por considerar suas reflexões, por mais abstrusas que sejam, em última análise, prática, estando inteiramente a serviço de forças políticas reais, e na verdade como um tipo de força política em si mesma”.

Nessa perspectiva, o elemento fundante da evolução do desenvolvimento da sociedade é o trabalho, considerado como atividade adequada a um propósito. Pressupõe-se que tem característica essencialmente humana, identificando o homem como ser capaz de traçar metas e reelaborar ideias baseadas em valores e ideais, o que o diferencia da natureza e dos demais animais.

O trabalho que empresta ao homem sua característica histórica. O meramente natural não tem história. Quando consideramos uma espécie animal, por exemplo, no período de cem anos, constatamos não ter havido mudança [...]. Com o homem a coisa é diferente. O homem de hoje é substancialmente diferente, substancialmente outro em relação ao homem de cem anos atrás (Paro, 2003, p. 29).

Portanto, para compreender o ser humano, será necessário conhecer a realidade histórica e suas contradições e, dessa forma, tentar superá-las dialeticamente. Faz-se necessário citar, de forma generalizada, os princípios adotados pela dialética: tudo se relaciona; tudo se transforma; as mudanças qualitativas são consequências de mudanças quantitativas; a luta dos contrários é o motor do pensamento e da realidade; e a vida espiritual da sociedade é um reflexo da vida material. Nesse último princípio exposto, é oportuno referir que o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral.

Al llegar a una fase determinada de desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes o, lo que no es más que la expresión jurídica de esto, con las relaciones de propiedad dentro de las cuales se han desenvuelto hasta allí. De formas de desarrollo de las fuerzas productivas, estas relaciones se convierten en trabas suyas, y se abre así una época de revolución social. Al cambiar la base económica se transforma, más o menos

rápidamente, toda la inmensa superestructura erigida sobre ella. Cuando se estudian esas – Epistemología y pre-comprensión de la experiencia socio-histórica transformaciones hay que distinguir siempre entre los cambios materiales ocurridos en las condiciones económicas de producción y que pueden apreciarse con la exactitud propia de las ciencias naturales, y las formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas o filosóficas, en una palabra las formas ideológicas en que los hombres adquieren conciencia de este conflicto y luchan por resolverlo (Salas, 2006, p. 44).

Essa concepção revela a atitude criada pelos homens para com a natureza e sobre eles mesmos, de modo que, a cada sucessão por uma nova geração, há uma força motriz, por questões relativas à produção, contradição e consciência coletiva, as quais modificam as relações entre o global e os pequenos grupos. Por seu turno, não se abandona, radicalmente, o velho na sucessão das gerações; cada ascendência internaliza o que há de útil para cada novo regime, pois, como explana Triviños (1987, p. 72), “o sistema escravagista foi substituído pelo feudalismo. Este conservou a propriedade privada dos meios de produção. O feudal envelhece e surge o capitalismo que desenvolve o máximo a propriedade privada dos meios de produção”.

Estudar a obra de Marx é defender sua atualidade e importância para compreender a sociedade desde o cerne do capitalismo até os dias atuais, já que carrega as marcas indeléveis da passagem de um sistema econômico feudal para uma revolução mecanicista do processo de produção baseado em contratos de venda da força de trabalho, e na produção e no acúmulo de riqueza à classe burguesa. Cabe salientar que a sociedade feudal aristocrática também não se constitui como um sistema de organização econômica, social e política de igualdade a todos.

No mundo feudal, a condição social dos homens é determinada pela sua relação com a terra, e por isso os que são proprietários (nobreza e clero) têm poder de liberdade. No outro lado extremo encontram-se os servos da gleba, os despossuídos, impossibilitados de abandonar as terras do seu senhor, a quem são obrigados a prestar serviços (Aranha, 1996, p. 70).

No feudalismo, a base da economia era agrária e de subsistência, sendo os excedentes trocados entre seus produtores. Em meados do século XII, as revoluções comercial e urbana introduziram na sociedade, dominada pela Igreja, novas relações e produziram novas necessidades materiais. Dessa forma, com o renascimento do comércio, as terras perderam a natureza autônoma, isto é, o campo deixou de produzir alimentos para produzir matéria-prima, para subordinar-se às necessidades da cidade.

A circulação de mercadorias é o ponto de partida do capital. Produção de mercadorias e circulação desenvolvida de mercadorias – o comércio – formam os pressupostos históricos a partir dos quais o capital emerge. O comércio e o mercado mundiais inauguram, no século XVI, a história moderna do capital (Marx, 2013, p. 168).

A Revolução Comercial do século XVI é representada pelo novo modelo de produção capitalista, que ressalta o declínio do feudalismo, cujas riquezas eram baseadas na posse de terras. Em oposição aos senhores da nobreza, os burgueses firmaram aliança com os reis que desejavam fortalecer e centralizar seus poderes contra os duques e barões, e, segundo Aranha (1996, p. 87), “a união leva à consolidação dos Estados nacionais e conseqüentemente ao fortalecimento das monarquias absolutistas”.

O crescimento das manufaturas provocou alterações nos modos de trabalho. Os artesãos começaram a perder espaço e seus instrumentos de trabalho para os capitalistas e, reunidos em galpões, começaram a surgir organizações embrionárias das futuras fábricas e sua sobrevivência passou a estar atrelada ao salário. Contudo, pode-se dizer que antes o artesão tinha um conhecimento de todo o processo do produto a ser construído, bem como tinha aquisição da matéria-prima; já na constituição fabril, o labor do operário passa a ser fragmentado e repetitivo, com controle dos processos e maximização da produção⁷.

Deste modo, a crise do feudalismo leva, portanto, à superação do homem feudal e de suas instituições. Por consequência dessa superação, há uma nova formação de homem, o capitalista, e, por conseguinte, de novas relações de produção. De certa forma, não se pode contrapor ao impacto de toda a estrutura feudal e, assim, sobre todas as formas ideológicas ligadas a ela. De fato, o capitalismo é uma resposta histórica do desenvolvimento do ser humano na busca pelo domínio da natureza, com a superação do homem feudal e de suas relações de produção, acompanhado do surgimento de novas relações necessárias para o desenvolvimento do novo modo de produção.

Marx, ao debruçar seus estudos sobre as relações dos processos de produção no capitalismo, revolucionou o conceito de trabalho, mercadoria, relações e processos de produção.

⁷ As expressões “controle de processos” e “maximização da produção” está intrinsicamente relacionado com o sistema de organização do trabalho baseado no Taylorismo. Esse modelo foi desenvolvido no início do século XIX e tem como intuito buscar a eficiência no processo de produção.

Colocando o corpo do capitalismo sobre a lápide fria da realidade, Marx procede como um anatomista; abre o interior do sistema para uma sistemática exploração e depara-se com a simultânea maravilha do corpo e de sua miséria, no sentido de sua intrínseca e fatal deterioração – o horror, na célebre frase de Marlon Brando em *Apocalypse Now*, de Francis Ford Coppola. Em muitas partes, essa minuciosa descrição contém as passagens mais difíceis e mais áridas do texto, diante das quais não se deve recuar (Oliveira, 2013, p. 5).

A obra de Marx (2013) não se constituiu numa mera crítica ao trabalho sobre o capitalismo, mas numa nova forma de interpretar a sociedade capitalista. Um exemplo dessa constatação seria a efetiva divisão instaurada na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. À medida que a execução e a reflexão andaram juntas nesse processo, o indivíduo pode, de algum modo, ter o domínio e a visão da totalidade de sua produção. No intercâmbio dessas relações de produção é significativo salientar que, outrora, o pensamento dos economistas burgueses constituía-se na visão das relações entre objetos (troca de mercadorias por outras); ao se deparar com novas formas de organização econômica, Marx constatou que as relações, nessa nova acepção, eram entre pessoas.

2.2.1 Mercadoria: o valor de uso e o valor de troca

“A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘enorme coleção de mercadorias’, e a mercadoria singular como sua forma elementar” (Marx, 2013, p. 97). Esta célebre frase abre o livro *O capital* e expressa toda a historicidade da análise do modo de produção no modelo capitalista. A mercadoria assume, neste paradigma, um valor central no processo de troca.

O aporte teórico de Marx (2013), a respeito da mercadoria e de sua forma peculiar de apreensão da base material nas relações fenomênicas com o concreto, assume uma relevância primordial para entender o capitalismo. Isto posto, é no cerne do estranhamento e nas particularidades das relações sociais que se constitui a ordem das mercadorias e, no tocante, se determina uma consciência social necessária à sobrevivência da sociedade.

É necessário ressaltar que é exclusividade do modelo capitalista a produção sob a forma de mercadoria. Nesse sentido, começa-se por uma análise do capitalismo, sob o viés da concepção da própria mercadoria. Segundo Marx (2013, p. 97), “a riqueza das sociedades nas quais domina o modo de produção capitalista aparece

como uma enorme coleção de mercadorias”, um produto capaz de satisfazer as nossas necessidades básicas, devido às suas peculiaridades.

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão. Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência [*Lebensmittel*], isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção (Marx, 2013, p. 97).

O caráter oculto da mercadoria não deriva, portanto, de algo que a forma-mercadoria esconde, mas do que ela é, precisamente. Contudo, não se trata de verificar o segredo que ela esconde, mas explicitar a própria forma e, certamente, se haveria algo a desnudar, seria o valor determinante do dispêndio de trabalho humano na sua produção. Para Marx (2013, p. 97), todo produto criado pelo trabalho humano tem valor de uso e valor de troca no capitalismo: “o valor de uso se efetiva apenas no uso ou no consumo. Os valores de uso formam o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta”. A utilidade constitui o valor de uso, vinculando-se como tal às propriedades físicas do objeto. No entanto, qualquer que seja a forma social da riqueza, esta constituirá sempre seu conteúdo material. No caso particular do capitalismo, esta forma a base do valor de troca segundo a propriedade elementar da mercadoria.

O valor de troca aparece inicialmente como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo, uma relação que se altera constantemente no tempo e no espaço. Por isso, o valor de troca parece algo acidental e puramente relativo, um valor de troca intrínseco, imanente à mercadoria (*valeur intrinsèque*); portanto, uma *contradictio in adjecto* [contradição nos próprios termos] (Marx, 2013, p. 97).

Enquanto valores de troca, eles são qualitativamente iguais e quantitativamente diferentes e, de fato, avaliam-se reciprocamente e realizam a troca, sendo mutuamente convertíveis em determinadas proporções e segundo determinadas relações. Não obstante, o valor de uso não só não determina o valor de troca, como este acaba se sobrepondo àquele, à medida que o valor de troca é aquilo que remete a equipar valores de uso distintos. Nesse viés, Marx (2013, p. 159) argumenta: “o valor de troca não pode ser mais do que o modo de expressão, a ‘forma de manifestação’ de um conteúdo que dele pode ser distinguido”. Assim, abstrai-se de tudo aquilo que é característica particular de determinada mercadoria, e, como valores de uso, as

mercadorias se diferenciam em qualidade; como valores de troca, elas se diferenciam apenas em quantidade, em proporção.

Marx (2013, p. 99) revela que “o elemento comum, que se apresenta na relação de troca ou valor de troca das mercadorias, é, portanto, seu valor”. A duplicidade contraditória manifesta-se no fato de que, enquanto valor, cada mercadoria é absolutamente igual a todas as outras mercadorias de igual valor e, na realidade, trocou-se de mercadoria apenas porque elas são diversas e satisfazem necessidades diversas, enquanto valor. Já a mercadoria, à medida que a característica da troca é determinada por ela mesma (isto é, pela potência de trabalho nela contida), como forma de troca real, pelo contrário, é cambiável em quantidade relacionada com a sua qualidade natural e correspondente às necessidades daqueles que efetuam as trocas.

Por seu turno, a mercadoria pode ser entendida não apenas como meio de produção, mas também como força de trabalho. Dessa forma, Marx (2013) agregou a teoria do valor⁸ a sua perspectiva: o valor é a expressão da quantidade de trabalho social utilizado na produção da mercadoria. No sistema capitalista, o trabalhador vende ao proprietário sua força de trabalho, muitas vezes o único bem que possui, tratada como mercadoria e submetida às leis do mercado.

Como processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, o processo de trabalho revela dois fenômenos característicos. O trabalhador labora sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida para que o trabalho seja realizado corretamente e que os meios de produção sejam utilizados de modo apropriado, a fim de que a matéria-prima não seja desperdiçada e o meio de trabalho seja conservado, isto é, destruído apenas na medida necessária à consecução do trabalho. Em segundo lugar, porém, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor da força de trabalho por um dia. Portanto, sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria – por exemplo, um cavalo – que ele aluga por um dia, pertence-lhe por esse dia. Ao comprador da mercadoria pertence o uso da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho, ao ceder seu trabalho, cede, na verdade, apenas o valor de uso por ele vendido. A partir do momento em que ele entra na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, seu uso, o trabalho, pertence ao capitalista. Mediante a compra da força de trabalho, o capitalista incorpora o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos que constituem o produto e lhe pertencem igualmente. De seu ponto de vista, o processo de trabalho não é mais do que o consumo da mercadoria por ele comprada, a força de trabalho, que, no entanto, ele só pode consumir desde que lhe acrescente os meios de produção. O processo de trabalho se realiza entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem (Marx, 2013, p. 193).

⁸ A teoria do valor é associada a Marx, mas foi desenvolvida pelos economistas clássicos como Adam Smith (1776) e David Ricardo (1815) compreendiam que o trabalho é origem do valor de um bem ou serviço.

Notoriamente, na sociedade constituída pelo capital, essas relações constituem-se na exploração de uma parte da população sobre a outra, pois, conforme Paro (2012, p. 46), isso ocorre “sob forma da apropriação do produto alheio”. Essa exploração só é possível porque o trabalho, nessa sociedade, produz um excedente. Sem a produção excedente por uns, não é possível sua apropriação por outros.

A mais-valia é a forma peculiar assumida pela exploração dentro do capitalismo, “a *diferentia specifica* do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de lucro e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário” (Bottomore, 2013, p. 361).

Como simples exemplo, pode-se utilizar uma fábrica: os trabalhadores dispõem de oito horas de serviço diários e, ao vender sua força de trabalho, nesse período, o trabalhador não receberá pela totalidade desempenhada, mas apenas parte dela será o resultado de um valor equivalente pago pelo capitalista em forma de salário; para o restante da jornada de trabalho, ele produzirá um valor adicional que, em mãos do capitalista, processa-se no pagamento da matéria-prima, os custos de produção e posteriormente o lucro e, de acordo com Paro (2013, p. 58), este é o “objetivo último do processo de produção capitalista. Sua apropriação pelo capitalista constitui a forma pela qual se dá a exploração do trabalho na nossa sociedade”. Os empregadores que seriam os donos do meio de produção (os grandes proprietários e detentores do capital) têm por tendência natural estender a mais-valia, acumulando cada vez mais riquezas.

No campo educacional, particularmente, no ensino privado, não se distancia desta regra, pois a educação passa a ser comercializada como um bem de consumo, sendo assim, os docentes vendem sua força de trabalho e, em contrapartida, recebem parte dessa produção em forma de remuneração

Quanto à BNCC, ela pode servir de instrumento dos donos dos meios de produção para subjugar o trabalho docente e acometer a educação como mercadoria, na destituição de um bem de acesso público para condicioná-lo a grupos dominantes, que tornam esse patrimônio humano numa valoração comercial.

Essa situação, que põe de um lado o dono do capital e de outro os possuidores da força de trabalho, não é um fato natural, mas o resultado de um processo histórico que causa uma situação de dominação, uma vez que aqueles que eram desprovidos dos bens de produção ficavam à mercê dos empregadores e, assim, de suas normas

e determinações. Tal processo contínuo da produção e circulação, compra e venda de mercadorias, é a base da reprodução ampliada do capital, isto é, são as sucessivas transformações da forma-mercadoria que permitem a reprodução do capital e o processo sucessivo de novos empreendimentos, ciclos de reorganização para quantificar e maximizar a produção em maior curso rentável e menor dispêndio de tempo para maior acúmulo de capital.

Isto posto, o ciclo de reprodução do capital é realizado na configuração de que parte do lucro do capitalista é atribuído ao reinvestimento na produção, no intuito de conseguir baixar os seus custos de produção das mercadorias. Todo o recurso aplicado pelo capitalista para tornar possível a potencialização de sua produção compõe, de certa maneira, o preço final das mercadorias, de modo que o recurso – tanto para o que foi dispendido na forma de capital constante, para a compra dos meios de produção (máquinas, equipamentos e matérias-primas), quanto o que foi dispendido na forma de capital variável destinado à compra da mercadoria força de trabalho – aplicado retorne a ele⁹. Ambos os investimentos são absolutamente necessários à produção mercantil: por um lado, a força de trabalho humana nada pode produzir sem acesso aos meios de produção, nem mesmo os itens indispensáveis à sua própria existência; por outro lado, o capitalista, embora dono dos meios de produção, tem sob seu controle a regulação do trabalho morto, na transferência de ritmo de produção ao trabalhador. Então, diante da sociedade de mercado, o trabalhador se vê obrigado a vender a única mercadoria que possui – a sua força de trabalho – para obter os meios estritamente necessários à sua existência e reprodução, nesse caso o que caracteriza a alienação do ser humano sob seu próprio processo de trabalho.

No século XXI, na chamada era informacional, tecnológica, das plataformas digitais, há uma transmutação das relações laborais. Segundo Vizzaccaro-Amaral (2021, p. 21), “no atual momento do capitalismo, em que o valor de troca superou o valor de uso dos bens necessários à sociedade”, o capital engendrou uma escala global que Mészáros (2011) denominou um sistema de autovalorização que se tornou independente das reais necessidades humanas.

⁹ Notadamente a força de trabalho é a única mercadoria a qual tem o seu valor de uso consumido antes de realizar o seu valor de troca, isto é, o capitalista, ao empregar o trabalhador, consome o seu valor de uso na maior escala possível, para somente ao final pagar por ela. A afirmação de que o dono dos meios de produção adianta capital na forma constante e variável se remete para fins didáticos, com intuito de desprendê-lo para todos os efeitos em etapas distintas do processo produtivo.

Nesse sentido, o trabalho é reconfigurado, nas próprias formas de produção e relação em diferentes campos. Antunes (2020) atribui essa transformação ao desenvolvimento da Indústria 4.0¹⁰, ou seja, às mudanças dessas formas de trabalho no interior das indústrias, a agricultura, bem como suas interconexões com outros setores.

A aparente inferência de que os tempos contemporâneos diminuiriam a jornada de trabalho, em virtude da utilização desses instrumentos, traz uma grande preocupação com o destino da classe dos trabalhadores, pois os efeitos serão deletérios.

A reverberação da reconfiguração dos novos processos de produção e das relações laborais, tais como a flexibilização nos contratos de trabalho, a perda de direitos trabalhista, o trabalho intermitente, o empreendedorismo, a uberização e o trabalho digital, compõem diferentes contextos em escala mundial. Práticas até então pretéritas da jornada de trabalho de 12 a 14 horas de trabalho, registradas na consolidação do capitalismo do século XIX, retornam em ritmo extenuante, e soma-se a isso o desprovimento de qualquer vínculo trabalhista, sob a ótica da informalidade.

O tempo de trabalho suplanta o que era reservado à convivência social, às atividades genéricas.

A “redução” da pessoa humana à força de trabalho como mercadoria por meio da redução do tempo de vida à tempo de trabalho estranhado é um dos elementos compositivos do novo metabolismo social do trabalho nas empresas reestruturadas. A colonização do tempo de vida pelo “mundo sistêmico” possui uma função orgânica no metabolismo social do capital: fragilizar a capacidade de resistência à voracidade do capital (Alves, 2011. p. 48).

Não é um fenômeno ocasional a “vida reduzida”, é a expressão de formas agregadas de valor e, conforme destaca Alves (2011, p. 49), “na medida em que o homem-que-trabalha dedica a maior parte do seu tempo de vida à luta pela existência e à fruição consumista desenfreada, ele não se desenvolve como ser humano-genérico”.

A maximização da jornada de trabalho corrobora para uma ênfase individualista se sobrepondo ao pensamento do coletivo da classe, assim os movimentos e

¹⁰ De acordo com Antunes (2020, p. 37), a Indústria 4.0 “nasceu na Alemanha, em 2011, concebida para gerar um novo e profundo pacto tecnológico no mundo produtivo (em sentido amplo), estruturado a partir das novas tecnologias de comunicação e informação (TIC), que se desenvolvem de modo célebre”.

enfrentamentos à lógica sistêmica imposta pelo capital são fragmentados e enfraquecidos devido aos trabalhadores não se enxergarem mais enquanto classe, mas apenas como indivíduos que trabalham para sua subsistência. No capitalismo, essa visão não é ocasional, mas proposital.

Isto posto, os antagonismos existentes nas relações de trabalho são escamoteados por denominações léxicas empresariais. Assim, a pessoa deixa de ser compreendida como trabalhador e se configura como colaborador, consultor, prestador de serviços, expressões que, sutilmente, envernizam uma relação de igualdade com os donos dos processos de produção capitalista.

2.2.2 Alienar-se para o processo de sobrevivência?

Neste tópico o conceito de alienação¹¹ será tratado como parte inseparável da categoria trabalho dentro do modo de produção vigente. Ao elaborar sua teoria sobre a forma de organização da sociedade, Marx (2013) propôs a compreensão do aviltamento das opressões na relação da luta de classes. Nesse sentido, a alienação é um aviltamento que desapropria o ser humano da constituição da subjetividade e objetivação do seu trabalho.

A aceção de alienação tem sua própria historicidade, conceito que se formou a partir de outros e foi sofrendo modificações (Konder, 2009). A palavra alienação¹², na proposta dessa escrita, está no balizamento da concepção marxista do termo. Historicamente, com a divisão do trabalho e a divergência das classes sociais, de modo que uma possui os meios de produção e a outra é obrigada a vender sua força de trabalho atrelada às exigências do sistema produtivo, houve uma ruptura crucial na forma das relações dos seres.

A partir do momento em que se constituem as classes sociais, uma vez instituída a propriedade particular e realizada a divisão do trabalho, as contradições entre os indivíduos deixam apenas de se manifestar com caráter contingencial, deixam de ser meramente circunstanciais e episódicas (Konder, 2009, p. 35).

¹¹ A teoria da alienação foi desenvolvido por Marx (1818-1883) nos Manuscritos Econômico-Filosóficos em 1844.

¹² Para maiores esclarecimentos da historicidade da palavra alienação, bem como diferentes concepções e relações do termo, consultar: KONDER, Leandro. **Alienação e Marxismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

A exploração de uma classe sobre a outra revela dominação, opressão e discrepância da sociedade, de modo que a concentração do mais-valor está acometido a quem é dono do capital. A barbárie nesse modelo econômico é o aprofundamento das desigualdades entre os indivíduos: o trabalhador possui exclusivamente sua potência ao desempenhar uma tarefa e ao final de uma jornada recebe apenas parte de seu desempenho, não conta com mais nada além de determinado valor para sua sobrevivência, dentro de um ciclo.

O trabalhador se torna tão pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadoria em geral (Marx, 2001, p. 2).

Para Marx (2013), o trabalho que deveria ser humanizador, sob a égide do capitalismo, tem o efeito contrário, pois na forma de mercadoria é: alienante – porque o trabalhador desconhece o próprio processo produtivo e o valor que agrega ao produto, além de não se identificar com os produtos de seu trabalho; explorador – devido aos objetivos de produção da mais-valia vinculada ao processo de acumulação do capital; humilhante – porque afeta negativamente a autoestima; e monótono – por sua organização e pelo conteúdo da tarefa.

O sistema do capital se baseia na alienação do controle dos produtores. Neste processo de alienação, o capital degrada o trabalho, sujeito real da reprodução social, à condição de objetividade reificada – mero “fator material de produção” – e com isso derruba, não somente na teoria, mas na prática social palpável, o verdadeiro relacionamento entre sujeito e objeto (Mészáros, 2001, p. 121).

No entanto, é preciso entender todo o sistema de alienação. A mercadoria esconde o caráter social da produção e, assim, o homem vende o que tem de mais precioso, sua força de trabalho. No fim do processo de trabalho, o produto feito se transforma em algo estranho, independente do ser que o produziu. Este estranhamento, esta “diferença de natureza” entre produtor e produto pode ser a concepção da alienação.

A alienação também atinge o ser em relação com os demais da espécie; as relações passam a ser mediadas e controladas pelo capital. Cada homem, sob a lógica do capital, possui um valor diretamente relacionado à sua capacidade de

ampliar o capital. Marx (2001) relaciona o ato de estranhamento do trabalho em quatro dimensões: 1- A relação do trabalhador com o produto do trabalho como objeto estranho (relação com o mundo exterior); 2- A relação do trabalho com o próprio ato de produção (relação do trabalhador com a sua própria atividade, a estranha prática que produz, mas não pertence a ele; a atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração; o estranhamento-de-si); 3- A da essência humana, o homem como ser genérico alienado de si mesmo, da sua individualidade e da universalidade humana; 4- Alienação das relação entre homens, as relações sociais que deveriam ser pautadas na solidariedade, torna-se relações de competição, exploração.

Sob o viés do capitalismo, a força de trabalho se torna uma mercadoria e o trabalhador, um ser estranho, por meio de sua própria subsistência individual. Nesse sentido, o trabalho se transforma como degradante do ser social, causando alienação e estranhamento aos trabalhadores. A ação de produção, resultado do trabalho já alienado, contribui para a concretização do processo de alienação do trabalhador, que se perde do produto de seu trabalho. De acordo com Antunes (2009, p. 9), “sob o capitalismo, o trabalhador frequentemente não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece, mas muitas vezes recusa e se desumaniza no trabalho”. Logo se chega à conclusão de que o homem só se sente um ser livre e ativo em suas funções animais instintivas como comer, beber e procriar, o que também, pode-se dizer, são genuinamente funções humanas (Marx, 2001).

Em que pese os institutos das funções humanas, o intuito de ser livre, tem-se a exemplificação no filme “Tempos Modernos”¹³, de 1936, escrito, dirigido e com a própria atuação de Charles Chaplin, no qual o autor traz uma sátira, remete à expropriação do tempo empregado para o trabalho. No filme, em que seu icônico personagem *Little Tramp* (O Vagabundo) tenta sobreviver no moderno mundo industrializado, são demonstrados os processos de produção fabril baseados na divisão e especialização do trabalho na linha de montagem. Há uma cena épica em especial, na qual *Little Tramp* é escolhido para fazer um teste, numa “máquina para alimentação avariada” apresentada pelo dono da fábrica como inovadora, com a garantia de que não necessitaria de intervalo para o empregado realizar sua alimentação; isto posto,

¹³ Tempos Modernos: 1936, EUA, Charles Chaplin. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZUtZ8q_vkKY

concomitante com as funções básicas, o trabalhador poderia desempenhar o encargo na fábrica. Ao realizar um paralelo da ficção apresentada com a realidade, pode-se dizer que são semelhantes: o tempo empregado com a alimentação e o sono e o tempo de lazer é controlável pelo capital.

Na produção social da sua vida, os homens constroem determinadas relações necessárias e independentes de sua vontade, como é o caso das relações de produção. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e que constitui deliberadas formas da consciência social: “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 1982, p. 10).

Assim, a sociedade se baseia em uma constante luta de classes em que o proletariado está em posição antagônica em relação aos grandes donos de indústrias, ou seja, são diversas as formas de vulnerabilidade da classe operária, sua condição é determinada pela sociedade. Como mencionado, a alienação faz parte de toda a superestrutura, ou seja, são estratégias dos grupos dominantes, por meio de estruturas jurídico-política e ideológica, tais como estado, religião, meios de comunicação, que se assentam na sociedade.

Partindo da concepção de que o trabalho (em sentido genérico) tem um papel de extrema importância no desdobramento das potencialidades do ser humano, visto que, ao modificar a natureza pelo trabalho, também o ser humano é modificado por ela, num processo de interação constante, que leva o ser humano a estágios cada vez mais elevados de desenvolvimento, o trabalho alienado é intrínseco ao capitalismo. Essa forma de organização econômica da sociedade, por sua vez, leva a uma opressão cada vez maior do trabalhador.

A superação do sistema de exploração e do trabalho alienado seria a condição para que uma sociedade tenha o intuito do desenvolvimento à humanização. O ser consciente é capaz de refletir sobre a realidade e transformá-la pelo trabalho, e caberia a este superar a alienação proveniente do domínio do capital, mas, lamentavelmente, o cenário é caótico, a busca de maior rentabilidade nos remete a uma crise endêmica.

O capitalismo contemporâneo operou, portanto, o aprofundamento da separação entre, de um lado, a produção voltada genuinamente para o atendimento das necessidades e, de outro, as necessidades de sua autorreprodução. E, quanto mais aumentam a competitividade e a

concorrência intercapitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias (Mészáros, 2001, p.18).

Para a reprodução metabólica do capitalismo, a educação torna-se elemento de fundamental importância no construto estrutural deste sistema, na medida em que pode servir de instrumento à ideologia dominante. A educação formal segue o julgo da hegemonia vigente? Quais são os interesses em educar uma população subserviente? Essa são questões que impulsionam a refletir sobre o papel da escola nessa sociedade, e serão discutidas no capítulo subsequente. Por ora, será realizado um estudo sobre o conhecimento na acepção gramsciana e sua contribuição para o entendimento da realidade frente a luta de classes e a consolidação da hegemonia burguesa.

2.3 O caráter ético-político do conhecimento em Gramsci

Antonio Gramsci (1891- 1937) foi um filósofo, crítico literário e político; produziu inúmeros textos que enfocam questões de caráter econômico, político, social e educacional de sua época, refletindo sobre as contradições existentes da teoria e prática desses assuntos. Gramsci vincula seu pensamento ao materialismo histórico dialético e, notadamente, vai além da teoria de Marx, constrói um aporte filosófico, epistemológico e gnosiológico, em outras palavras, transcende novos campos de pesquisa. Conforme salienta Coutinho (1999, p. 1), estabelece com Marx e Lênin uma relação dialética de conservação/renovação.

Dessa forma, Gramsci viveu ativamente e deixou um legado substancial e, como consequência de seu pensamento, dotado de um trabalho epistemológico, passou boa parte de sua vida confinado no cárcere, devido à conjuntura política europeia sob o regime fascista na Itália, comandado por Mussolini. Com notoriedade, a produção intelectual do autor foi intensa antes e depois de ser preso. Quando foi preso em 1926, Gramsci se dedicou à produção escrita, o que originou trinta e três cadernos conhecidos como *Os Cadernos do Cárcere*; das trinta e três obras

carcerárias, quatro são dedicados à tradução de obras, e vinte e nove cadernos são apontamentos do próprio pensador.

Sobre a questão do conhecimento, os escritos de Gramsci revelam que essa categoria ocupou um lugar de destaque, partindo do entendimento de que a compreensão de sua teoria está fundamentada no intuito da transformação da realidade por meio da luta.

O homem conhece objetivamente na medida em que o conhecimento é real para todo o gênero humano e *historicamente* unificado em um sistema cultural unitário; mas esse processo de unificação da história ocorre com o desaparecimento das contradições internas que dilaceram a sociedade humana [...] (Gramsci, 1999, p. 134, grifos do autor).

O conhecimento não é privilégio de determinados grupos, mas deve ser disposto à humanidade, assim colaborando para o avanço da civilização e para a transformação da realidade. Para Michelotto e Lima (2016, p. 14), “o conhecimento para Gramsci está diretamente ligado à possibilidade dos homens se tornarem capazes, donos do próprio pensamento e ação, e artífices da história”.

Semeraro (2001) caracteriza que é possível apreender, na leitura dos escritos gramscianos, como o autor constrói uma teoria de conhecimento que apresenta uma riqueza de informações e análise da realidade, na sua complexidade. O ponto inicial para Gramsci, na perspectiva de Semeraro (2001, p. 100), é “[...] sempre a realidade concreta, são as relações de força historicamente produzidas e objetivadas entre os grupos sociais”.

Gramsci, diferentemente de Marx, pode acompanhar a virada do século XIX para o século XX, e, por seu turno, também as mudanças na realidade econômica, social, política e cultural.

Essa nova e marcante característica das relações sociais não passaram despercebida por Gramsci. Ao contrário, ele procurou fundamentar sua prática ético-política em uma análise bastante rigorosa das transformações que se estavam processando no mundo por ele vivido (Martins, 2008, p. 170).

A passagem do modelo de produção feudal para o capitalista consubstanciou uma nova dinâmica sócio-histórica à sociedade. As características tanto econômicas quanto sociais dominadas pela burguesia viveram um aperfeiçoamento e, por sua vez, uma complexidade nas relações sociais de produção materiais resultantes do desenvolvimento industrial acometido ao potencial modo burguês de produção. Nesse processo de constantes mudanças no campo das relações materiais de produção, o

domínio e o comando da burguesia na formação social e econômica é compreendido por Gramsci como hegemonia.

2.3.1 Relação Social de Produção: a Hegemonia da Classe Burguesa

Gramsci (1999), ao se debruçar sobre os processos de produção vigente, com a consolidação da maquinofatura no Fordismo (período histórico compreendido do final do século XIX ao início do século XX), teceu sua teoria revolucionária compreendendo que as relações entre os seres vão além de um ingênuo “contrato de trabalho”. As relações sociais entre o dono da fábrica e o proletariado compõem-se de um complexo superestrutural, o qual delineou como bloco histórico. O bloco histórico na concepção capitalista incorpora uma relação dialética das forças sociais e produtivas, superestrutura jurídica e política de determinado momento histórico.

G. fornece a definição talvez mais clara da noção de bloco histórico: nele “as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma, distinção entre forma e conteúdo puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma, e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais” (Q 7, 21, 869 [CC, 1, 238]). Substancialmente, por meio do conceito de bloco histórico em conexão com o de ideologia, G. renova criticamente a concepção marxiana corrente da relação estrutura-superestrutura, na qual a segunda servia de mero “reflexo” especular da primeira [...] (Voza, 2017, p. 66).

Gramsci inova o pensamento de Marx, pois trata a estrutura e superestrutura como algo único, sendo a distinção a forma e o conteúdo, puramente didático. Nas palavras do próprio Gramsci (1999 p. 251), trata-se de uma “reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético)”.

Portelli (2002, p. 13) entende o bloco histórico como “o conceito-chave para o pensamento gramsciano”. Esse só pode ser entendido com um pensamento específico em certo período histórico; por sua vez, a hegemonia do grupo que rege as massas também deve ser refletida no mesmo intuito espaço-tempo.

O bloco histórico perpassa o conceito de estrutura e superestrutura, nele está contido o fio filológico de outros conceitos na teoria gramsciana que ascendem como mote central para a análise das relações sociais entre os grupos, tais como hegemonia e subalternidade, ideologia, senso comum, filosofia da práxis entre outros que se complementam, elevando a teoria da revolução do proletariado. Isto posto, o bloco

histórico no capitalismo se consolida a partir das transformações que ocorrem e, principalmente, nas relações sociais de produção, retroalimentando a hegemonia da classe burguesa.

A hegemonia se forma quando os interesses de um determinado grupo se tornam o interesse de outros grupos, a ele subordinados. Para isso as ideologias geradas na sociedade “se transformam em ‘partido’, entram em confrontação e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma combinação delas, tenda a prevalecer, a se impor, a se irradiar por toda a área social, determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano ‘universal’, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados” (Gramsci, 2007, p. 47).

A classe hegemônica consegue expandir seus interesses de classe quando abrange essa vontade às demais classes, universalizando sua própria visão de mundo. A hegemonia vai além do confronto econômico e político; o complexo hegemônico inclui um processo totalizante da vida do sujeito, seja na questão ética, moral, emocional, psicológica ou intelectual.

A disseminação da hegemonia da classe burguesa é representada por Gramsci (2007) na associação força e consenso, ambas coexistindo no tempo e no espaço, e para que a hegemonia se torne consenso, os órgãos da opinião pública têm um papel determinante.

O exercício normal da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação de força e do consenso que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública –jornais associações, os quais, por isso, em certas ocasiões, são artificialmente multiplicados (Gramsci, 2007, p. 95).

A hegemonia passa a ser um fundamento do estado capitalista. Os aparelhos privados de hegemonia (APHs)¹⁴ têm papel crucial na divulgação do pensamento

¹⁴ Nesse tópico será limitada a apresentação do conceito de aparelho privado de hegemonia; essa discussão será resgatada no capítulo 4: A BNCC como expressão de um projeto hegemônico. Alguns conceitos sobre o tema são abordados por Coutinho (1989, p. 77) que destaca que os aparelhos privados de hegemonia são “organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política”. Fontes (2010, p. 33) remete os APHs para a organização e, portanto, para a produção coletiva, de visões de mundo, da consciência social, de formas de ser adequadas aos interesses do mundo burguês (a hegemonia) ou, ao contrário, capazes de opor-se resolutamente a este terreno dos interesses (corporativo), em direção a uma sociedade igualitária (“regulada”) na qual a eticidade prevaleceria, como o momento ético político da contra hegemonia.

burguês, diluindo-o às massas, que aderem seu modo de conhecimento como autêntica forma de pensar.

Para que a hegemonia seja entendida proficuamente, é necessária a compreensão sobre a subalternidade. Esse par conceitual estabelece uma relação dialética, pois se existe uma hegemonia dominante e se ela se mantém para a manutenção das classes dominantes, então há uma classe subalterna que “toma para si” ideias e visões de mundo da sociedade. A subalternidade em Gramsci se refere ao conjunto das massas dominadas pela hegemonia burguesa, mas não possui agregação de classe.

As classes subalternas, por definição, não são unificadas e não podem se unificar enquanto não puderem se tornar Estado: sua história, portanto, está entrelaçada à da sociedade civil, é uma função desagregada e descontínua da história da sociedade civil e, por este caminho, da história dos Estados ou grupos de Estados (Gramsci, 1999, Q 25 § 5: 2288).

Os grupos subalternos não estão, precisamente, reunidos em classes sociais, pois, caso contrário, necessitariam possuir agregados próprios que intervissem politicamente nas relações de forças sociais em assente formação histórica. Dessa forma, Gramsci (2001, p. 283) “compreende a história das classes e grupos subalternos é desagregada e episódica, já que estas sofrem sempre a iniciativa da classe dominante”. Em sentido prático, Del Roio (2017) define que os grupos subalternos podem ser compreendidos como periferias das classes dirigentes.

Há um esforço contínuo e ferrenho da classe burguesa na persuasão das classes subalternas a aceitar que o *status quo* não se restringe ao mundo das ideias. As concepções de mundo são acompanhadas de comportamentos, da dominação cultural, isto é, não é apenas algo externo ao modo de vida, mas é, também, uma forma subjetiva de vida.

Há um afinco no trabalho da classe hegemônica burguesa referente aos fatores de passivação, segregação das lutas das classes subjugadas e desmonte das organizações coletivas desses grupos. Nessa perspectiva, rompe-se com qualquer resquício de iniciativa pelo exercício da autonomia dos grupos. Gramsci (1999) salienta que a forma de superação da subalternidade seria justamente a unificação de tais grupos numa organização coletiva à práxis política. O instrumento que a classe dominante utiliza na manutenção do controle se faz pela ideologia mantendo uma aparente sensação de liberdade e autonomia.

O problema fundamental de toda a concepção do mundo, de toda filosofia que se transformou em um movimento cultural, em uma “religião”, em uma fé, isto é, que produziu uma atividade prática e uma vontade, nas quais esteja contida como “premissa” teórica implícita (que é uma “ideologia”, poderemos dizer, desde que se dê ao termo “ideologia” o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas) (Gramsci, 1976, p.16).

Gramsci (1976) assemelha a ideologia com uma religião, uma fé, uma prática de vida, não sendo à revelia, mas uma vontade, uma unidade, uma crença. Ao aderir a essa ideologia da classe dominante como sua convicção de mundo, há manifestações dessa prática tanto na vida individual quanto na coletiva. A ideologia, para Gramsci, não existe apenas na classe dominante, mas se manifesta na classe subalterna. Nesse entendimento, o filósofo sardo compreende que não é possível acreditar que toda uma população esteja em estado de completa cegueira e alienação, que não seja capaz de se revoltar e se organizar em luta. Semeraro (2006, p. 30) ratifica: “as ideologias podem se tornar tanto instrumento de dominação como de promoção dos grupos subalternos”.

À luz do conceito de ideologia em Gramsci (1976) é possível dialogar e refletir sobre a BNCC, como uma visão de educação igualitária descrita, nos documentos, disposta a contemplar a todos, mas no seu âmago reproduz a doutrinação das classes subjugadas, mediante o fato de tolher a formação integral dos seres humanos enfatizando apenas a constituição de mão de obra para o mercado, precarização e regulação do trabalho docente, exclusão da diversidade, privatização da educação.

A ideologia é um elemento decisivo na luta pela hegemonia, seja para a manutenção ou controle da dominação burguesa ou para transformação social das classes subalternas. Em outras palavras, Portelli (1977, p. 22) afirma ser “uma concepção de mundo, difundida em todas as camadas sociais para vinculá-las à classe dirigente, ela se adapta a todos os grupos; advém daí seus diferentes graus qualitativos: filosofia, religião, senso comum e folclore”.

Para Gramsci (2011, p. 148), o senso comum é a “filosofia dos não-filósofos”, isto é, “a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio”. De acordo com Gramsci (2011, p. 148), para as classes subalternas “o senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção

desagregada [...] incoerente, inconsequente”. O senso comum se manifesta por meio do folclore e da religião, dois elementos que constroem numa visão genérica e incoerente, desfecho da herança histórica cultural desagregada e popularizada.

Para Gramsci (2011), o senso comum é o “folclore” da filosofia, apresentando-se de diferentes formas, dissociadas, incoerentes, adequadas à classe das multidões, em outros termos, não é um elemento pitoresco, ao contrário, é revelado como uma “concepção de vida e do mundo”, uma correlação de forças nos diferentes estratos da sociedade. Já o senso comum enquanto manifestação da religião, no pensamento de Gramsci (2011), tem influência sobre as massas como força política externa das classes dirigentes, ou seja, como elemento subordinado da classe hegemônica burguesa, limitando o pensamento original das massas populares. O senso comum é um elemento substancial de transformação interna sobre o pensamento das massas, sua visão de mundo e vida, a partir da classe dirigente.

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos (Gramsci, 1999, p. 94).

A designação de homens-massa ou homens-coletivo é veementemente uma distinção e relação de pensamento sobre a constituição do ser. O primeiro se desnuda no inventário acrítico da concepção de mundo, ele é produto de uma construção da historicidade, fruto das contradições do desenvolvimento civilizatório, soma-se a outros homens-massas que, de forma oportuna, contribuem para a manutenção da classe hegemônica burguesa. Trata-se da adesão a uma concepção de mundo elaborada fora dele próprio, o conformismo se transpõe numa obediência instaurada como natural, sendo a amálgama dos subalternos. Já o homem-coletivo se desenvolve intelectualmente pela educação, forma-se na medida da unicidade e coerência, transpõe-se de sua inserção no mundo acrítico para um movimento crítico de atuação coletiva na organização da sociedade em suas diferentes dimensões.

Deveras, Gramsci, ao trazer todo um mote filológico de sua teoria, quanto à relação social, ético-política e filosófica das classes, tece o caminho para a superação da subserviência dos subalternos, criticando a própria concepção do mundo, na elevação e unificação do pensamento enquanto classe, em outras palavras, trilha o caminho da filosofia para a filosofia da práxis como ato de revolução. Pelos caminhos da teoria de Gramsci pode-se tecer um levante ao capitalismo, ao frenesi do

desmantelamento dos órgãos públicos, às reformas educacionais, à BNCC. A classe subalterna, os trabalhadores da educação continuarão a reforçar e a se reproduzir como homens-massa ou se constituirão em homens-coletivos?

2.3.2 A Filosofia da Práxis como potência da revolução do conhecimento

Gramsci (1978) desvincula a ideia de que a filosofia é algo difícil, destinada a uma atividade exclusiva de determinada classe de cientistas, filósofos profissionais; ao invés disso, parte da concepção de que todos os homens são “filósofos”, na definição de limites e características que comungam dessa “filosofia espontânea” contida na linguagem, na religião, no senso comum e bom senso. Portanto, volta-se à notória questão levantada por Gramsci (1978, p. 12): “qual o tipo histórico de conformismo e do homem-massa da qual fazemos parte?” A indagação faz-se necessária e oportuna, como forma de suscitar deveras um início da elaboração crítica, um inventário de quem nós somos – nas palavras de Gramsci (1978, p. 12), “‘um conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário”.

Nas expressões “como produto do processo histórico” e “traços recebidos”, descritas por Gramsci, subjaz-se uma condição histórico-social dessa filosofia que se desdobra na realidade em diferentes produtos, atividades e ambientes, expressa em todas as manifestações individuais e coletivas. Por conseguinte, essa conjuntura pode estar acometida tanto nas classes dirigentes como nas subalternas. Conforme Martins (2008, p. 293): “está, naturalmente, sujeita à dialética dinâmica societária de transformação-conservação da formação econômica e social, isto é, pode estar a serviço da hegemonia vigente ou mesmo servir como elemento contra hegemônico”.

Em Gramsci (1978), a Filosofia da Práxis¹⁵ passa a ter o intuito de tomada de consciência dos subalternos, de uma compreensão e conhecimento de si mesmo por meio de uma interlocução crítica com o mundo. Perfaz-se em um processo ativo de

¹⁵ A filosofia da práxis se refere ao materialismo histórico dialético de Marx. Gramsci utilizou algumas expressões e pseudônimos substituindo por nomes e termos para não atrair a atenção da censura carcerária naquele período.

organização, no qual os subalternos não são apenas dirigentes, mas protagonistas na elaboração de um projeto próprio de sociedade. A filosofia da práxis é

um instrumento ideológico para expandir a consciência das massas sobre o mecanismo da política e da cultura e sobre a determinação histórica e econômica das ideias, tornando as massas populares melhor capacitadas para controlar suas vidas e “dirigir” a sociedade ou “controlando os que a dirigem (Monasta, 2010, p. 30).

Em outros termos, para as classes subalternas, a superação da hegemonia vigente se faz na ascensão da filosofia à filosofia da práxis, um movimento da visão de mundo mais ampla capaz de superar as ideologias e filosofias dominantes existentes. Gramsci (1978, p. 20) salienta que a filosofia da práxis “não busca manter os ‘simplórios’ na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior”.

A filosofia da práxis resgata a teoria do materialismo histórico dialético, característica central no pensamento de Marx. Tem-se um vínculo permanente entre teoria e prática, constrói uma crítica à maneira como está pautada a separação do trabalho manual e trabalho intelectual, como também sua singularidade.

Segundo Gramsci, a originalidade da “filosofia da práxis” se assenta no fato de que é a única “ideologia” que pode criticar a si própria, isto é, que consegue descobrir as raízes “materiais” (ou seja, econômicas e políticas) de todas as doutrinas (incluindo, portanto, do próprio marxismo) e articular entre si, permanentemente, a teoria com a prática (Monasta, 2010, p. 31).

A articulação entre teoria e prática visa à emancipação humana por meio da atividade intencional, a partir da reforma tanto intelectual quanto moral. Na acepção gramsciana entendida como momento “catártico”, estabelece como objetivo possibilitar que as classes subalternas se organizem, junto com seus intelectuais, transformando-se em uma realidade autônoma, independente.

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, política) é a primeira fase de uma ulterior autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devinir histórico, que tem sua fase elementar e primitiva no senso de “distinção”, de “separação, de independência apenas intuitiva, e progride até a posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária (Gramsci, 1978, p.21).

A fixação desse momento “catártico” infere-se para o ponto de partida da filosofia da práxis. Nesse sentido, no Caderno 11 do Cárcere, Gramsci (1999, p. 314) ressalta como a “catarse” é utilizada para indicar a “passagem do momento

meramente econômico, denominado também de egoístico-passional, ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”.

A catarse é o momento de transição em que uma classe supera seus interesses econômico-corporativos, refutando valores e comportamentos da hegemonia burguesa para elevação de uma dimensão universal entendida como ético-política (Gramsci, 1999), quer dizer, assume a concepção que atenda seus interesses, na viabilização de tornar-se sujeito consciente. Na acepção de Gramsci (1999, p. 314), “isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade a liberdade”.

Para Gramsci (1999), a catarse seria um processo pelo qual os seres humanos transpõem da condição de subjugados às forças externas à qualidade de sujeitos individuais e coletivos, que potencializam essas forças para assumir uma posição contra-hegemônica. Duarte (2019, p. 13) aponta para “um processo de transformação social em direção a uma ‘nova forma ético-política’, ou seja, uma sociedade não alienada”. Nesse sentido, o processo de transformação e elevação das consciências das classes subalternas vincula-se à transformação da sociedade, isto é, à superação da supremacia da sociedade capitalista.

Nesse capítulo foram abordadas as ideias de Marx e Gramsci para a produção do conhecimento como célebre contribuição à humanidade. Ambos os pensamentos repercutem no século XXI e fazem relevante sentido no contexto da política educacional vigente. Estudar a BNCC sob os preceitos de Marx e Gramsci, conseqüentemente, desnuda toda uma ideologia que corrobora para manter o sistema capitalista no seu *status quo*, pelo “jugo” de uma classe opressiva.

De acordo com Marx (2013), o trabalho é uma categoria fundante da existência humana, promove possibilidades de sociabilidade humana, as quais contribuem para o desenvolvimento cultural, intelectual, social e psíquico do ser humano, por meio de uma perspectiva ontológica. Na sociedade do capital, em contrapartida, o trabalho revela-se como uma produção estranha e alienante para o trabalhador, na produção de objetivos não para si, mas para o outro.

A BNCC se constituiu numa política educacional que assujeita o trabalho intelectual dos professores, pelo viés de uma padronização e um controle dos processos na ação educativa. Pela perspectiva da BNCC, o trabalho docente torna-se alienante, estranhado, como em qualquer labor exercido na sociedade, pelo caráter

de regulador da ação pedagógica mediante a ênfase de testes padronizados de larga escala na aferição da qualidade do ensino e da aprendizagem, e pela ordenação produtiva em curso sob a mediação do capital, ratificando um projeto societário neoliberal de educação atrelada ao mercado.

A BNCC se constitui na expressão de um aparato de hegemonia que se consolida na estrutura do bloco histórico da sociedade civil. Nesse sentido, a instauração e legitimação dessa política educacional faz-se por dois caminhos: mediante os aparelhos privados de hegemonia, pelo movimento ideológico da classe capitalista para adquirir o consenso da classe subalterna, de que não há outro caminho para se construir uma educação com igualdade e qualidade para brasileiros e brasileiras; pela via do aparato jurídico estatal de tornar a BNCC como obr no território nacional.

3 ESTADO MODERNO: ORIGEM E CONCEPÇÕES

A história do surgimento do Estado Moderno é travada nas lutas para a manutenção da ordem e dos interesses restritos da classe dominante. O Estado tem, em suas leis e políticas, uma forma de mediação de deliberações à sociedade e, nesse sentido, suas características estão vinculadas, diretamente, a um projeto de sociedade. Por seu turno, ao fazer a mediação das políticas públicas à sociedade, para manter esse sistema no seu *status quo*, busca na “força e consenso” (Gramsci, 2007) elementos essenciais no processo de corporificação dos seus ideais.

O presente capítulo, limita-se a expor o conceito de Estado e apresentar as características do Estado Moderno, como forma de organização para ter a manutenção de sua hegemonia nas classes populares. A acepção de Estado aqui defendida se constitui numa visão gramsciana de Estado Ampliado, por abarcar todo um conhecimento da realidade socioeconômica do capitalismo, que será explorado no próximo subtítulo.

Ao longo do texto, discorre-se sobre as diferentes características do Estado: primeiramente, o Estado Liberal, sua história e construção, pauta-se, primordialmente, na defesa da propriedade privada; posteriormente, o resgate do processo de surgimento do Estado de Bem-Estar Social como oposição ao Estado Liberal. É oportuno salientar que a constituição de direitos não é benesse da classe dominante, mas uma substancial luta de classe para aquisição de direitos dos trabalhadores. Por fim, encontra-se a análise do neoliberalismo e os impactos na sociedade, a forma mais agressiva de conservar a propriedade privada, o desmonte da instituição pública com a introdução do setor privado no gerenciamento de competência estatal.

3.1 Estado: origem e definições

Não obstante, a palavra estado era utilizada na antiguidade grega na designação de *pólis* compreendida como “cidade-estado”. A *pólis* ou cidade-estado compreendia um modelo das antigas cidades gregas, definindo um modo de vida pública num aglomerado urbano. Assim, ressalta-se o fato subjacente de que a palavra estado (escrita com letra minúscula) designa um território demarcado.

A nomenclatura “Estado” surgiu no período do Renascimento e foi introduzida cientificamente na literatura moderna com a mais célebre escrita de Maquiavel, *O Príncipe* (1513). Nessa obra, encontra-se uma reflexão filosófica sobre a política e o poder político que permeia o Estado, expondo uma correlação de forças, sob a égide do domínio e opressão dos poderosos e o anseio de liberdade pelo povo. No primeiro capítulo do livro, Maquiavel (2010, p. 16) escreve: “Todos os Estados, todos os domínios que tiveram e têm poder sobre os homens foram ou são repúblicas ou principados”. Por essa perspectiva empregada por Maquiavel, “Estado” designa território, ou seja, domínio, uma forma de regime político, república ou monarquia, em que o representante dessa totalidade exerce um poder expressivo sobre seus habitantes.

Ao longo da história, o termo Estado sofreu diferentes interpretações. Marx (1992), ao pesquisar o âmago das relações de modo de produção no capitalismo, traz uma abordagem substancial no qual reforça: “a história de toda sociedade até hoje é a história de lutas de classes” (Marx; Engels, 2008, p. 10). Nesse sentido, o Estado não se trata de mero expectador do antagonismo das classes, mas reforça e legitima a manutenção da classe burguesa sobre o proletariado.

Na perspectiva de Marx e Engels (2008, p. 14), notoriamente, o Estado é compreendido como classista: “o poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo”. Marx e Engels (2008, p. 14) analisam a forma como “a burguesia desempenhou na história um papel altamente revolucionário”. Esse é o mote central na construção de um pensamento hegemônico dominante, que não foi gestado “da noite para dia”, mas fruto de séculos de transformações à medida que a sociedade se modernizava. Nas palavras de Marx e Engels (2008, p. 13): “vemos, assim, como a burguesia moderna é ela mesma o produto de um longo processo, moldado por uma série de transformações nas formas de produção e circulação”. Assim, consolidou-se como um

regulador das relações sociais capitalistas em sua totalidade e a dominação que resulta essas vinculações.

Em um texto clássico de Engels (2010), o conceito de Estado desvela que, à medida das complexidades das relações sociais e das profundas transformações no modo de produção, para manter a ordem, é instituída uma forma de poder que está acima da sociedade.

É, antes, um produto da sociedade quando esta chega a determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade em uma luta estéril, faz-se necessário um poder colocado acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ordem. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela, e dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (Engels, 2010, p. 213).

O autor traz uma visão histórica do conceito e expõe uma estrutura institucional e política na medida em que a sociedade se torna complexa e a divisão das classes passa a regular a ordem dentro da sociedade, assim, mantém o sistema de classes vigente.

Gramsci (2020), partindo do marxismo, debruça-se sobre as relações de produção das classes, desse modo, configura o sentido do termo para Estado Ampliado. Na acepção gramsciana, o Estado vai além de uma proposição coercitiva, é uma adesão voluntária da sociedade civil, intitulada por Gramsci (2020) como aparelhos privados de hegemonia (representados nas escolas, igrejas, imprensa, sindicatos, partidos políticos, associações constituindo a base do poder do Estado).

Diferentemente de Marx (1984), a sociedade civil não está imersa na infraestrutura (nas relações materiais de produção), mas disposta na superestrutura, espaço das construções de ideologias e do embate hegemônico. Gramsci traz o componente sociedade civil e, de acordo com Coutinho (1989, p.74), “o conceito de ‘sociedade civil’ é o meio privilegiado através do qual Gramsci enriquece, com novas determinações, a teoria marxista de *Estado*”. Nesse sentido, a ideia de sociedade civil é somada à sociedade política e há uma resignificação no conceito de Estado para Estado Ampliado.

Podem se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos

que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico” (Gramsci, 2020, p. 21).

No Caderno do cárcere nº 6 Gramsci (2020, p. 245) construiu a seguinte fórmula: “Estado = sociedade política + sociedade civil, ou seja, hegemonia encouraçada de coerção”. A relação entre sociedade política e sociedade civil é dialética, de unidade e distinção. Nas palavras de Liguori (2007, p. 16), “[...] os muitos parágrafos sobre direção e domínio, força e consenso etc. levam a compreender que também a relação entre sociedade política e a sociedade civil é dialética, de unidade-distinção. Isso significa que a distinção não é orgânica”.

Dessa forma, o Estado emerge conforme a complexidade das relações da sociedade dividida em classes e, por isso, a sociedade outorga poder e controle sobre os indivíduos. O Estado não é neutro e possui uma acepção ideológica hegemônica; numa sociedade em conflitos de classe, a hegemonia vigente atende aos interesses de uma classe. Semelhantemente, os aparelhos de repressão do Estado constituem uma forma de manter a ordem capitalista e são utilizados sobre aqueles que não comungam com a dominação de classe.

À luz da concepção gramsciana, Dourado (2019) revela que o Estado Ampliado se compõe das relações antagônicas de atividades e ações políticas (práticas e teóricas), sendo que, de um lado, as classes dominantes regulam, se mantêm e se justificam e, de outro, servem como ideologia para a organização da classe dominada. Nas diferentes acepções de Estado, o antagonismo das classes sociais e as lutas no seu interior reverberam nas formas de realização das políticas públicas.

A concepção epistemológica de Estado repercute nas formas de vida dos cidadãos, principalmente daqueles com mais vulnerabilidade social. Nessa perspectiva, o Estado Moderno concebe três formas de organização: O Estado Liberal, o Estado do Bem-Estar e o Estado Neoliberal. Na escrita serão elencados os principais aspectos das denominações do Estado burguês e, particularmente, a relação com as teorias que lhes dão sustentação.

3.2 Estado Liberal: a propriedade privada centro de interesse da burguesia

Em linhas gerais, na contextualização da maneira do surgimento das ideias liberais, tem-se como mote o século XVII, o declínio do sistema feudal e a ascensão da burguesia. Com a consequente instauração do capitalismo surge uma nova organização social, a aliança entre reis e burgueses. De forma política, o século XVII é absolutista, mas a efervescência das ideias liberais surge nesse período como contestação à ordem, tal qual como se apresenta.

Tomas Hobbes, em suas obras *Do cidadão* (1642) e *O Leviatã* (1651), discorre sobre a forma de contrato que os homens estabelecem para uma nova organização das relações de produção. Pelo pacto, os indivíduos concordam em escolher um soberano ou um corpo soberano, com plena autoridade sobre os súditos e, segundo Hobbes (2003), esta é a única maneira de instituir um poder capaz de defendê-los das invasões dos estrangeiros e das injúrias uns dos outros, o que lhes garante segurança e vida com satisfação produzidas pelo trabalho de cada um.

O Estado, sendo forte, emana um poder suficientemente grande capaz de coagir os homens de seu estado de natureza, um estado animalesco. Nessa perspectiva, Hobbes (2003, p. 111) afirma:

[...] as paixões que fazem os homens tender para a paz são o medo da morte, o desejo daquelas coisas que são necessárias para uma vida confortável, e a esperança de consegui-las através do trabalho. E a razão sugere adequadas normas de paz, em torno das quais os homens podem chegar a acordo.

Assim, há necessidade de ausentar o homem do estado de natureza, com o intuito de uma vida mais satisfatória, razão imprescindível à instauração do Estado, o qual, por sua vez, com o poder da espada, é capaz de obrigar os subordinados a cumprirem o pacto e, desse modo, garantir a ordem política e a paz na relação entre os indivíduos que pactuaram.

John Locke (1632-1740), conhecido como protagonista da teoria liberal, diferentemente de Hobbes, defendia uma nova organização do Estado sem a figura do rei como soberano, mas um contrato entre os envolvidos na organização da sociedade. Nesse sentido, Mazetto (2015, p. 5) ratifica: “o contrato social não é mais a cessão de direitos a uma soberania distinta, mas um pacto entre os próprios envolvidos, que se organizam em sociedade civil”. Locke, em seu livro *Dois tratados*

sobre o Governo (1689), escreve sua teoria política, a partir da qual o Estado surgiria do contrato social e seu papel seria assegurar a liberdade e a propriedade individual é uma modalidade de governo que fosse compatível com esse ideal.

Com base nas ideias liberais de Locke, pela Revolução Francesa de 1789, iniciava-se um marco histórico na civilização. Com a destituição do absolutismo, a burguesia se elevou ao poder e até hoje se mantém no seu *status quo*. Marx (1848, s/n), ao escrever sobre esse episódio da história, concebe-o como a Contrarrevolução Burguesa.

[...] a burguesia era a classe que *realmente* se encontrava à cabeça do movimento. O *proletariado* e as *fracções da população urbana não pertencentes à burguesia* não tinham ainda quaisquer interesses separados da burguesia ou não constituíam ainda quaisquer classes, ou sectores de classes, autonomamente desenvolvidas. Portanto, ali onde se opuseram à burguesia, como, por exemplo, de 1793 até 1794, em França, apenas lutaram pela prossecução dos interesses da burguesia, ainda que não à *maneira* da burguesia. *Todo o terrorismo francês* não foi mais do que uma *maneira plebeia* de se desfazer dos *inimigos da burguesia*, do absolutismo, do feudalismo e da tacanhez pequeno-burguesa.

Em outras palavras, a burguesia buscou sua ascensão com auxílio do povo e, ao instalar-se no domínio hegemônico, manteve o povo deveras no seu mesmo lugar. Nesse novo contexto, o Estado reconfigurou-se e passou a enfatizar a proteção dos direitos individuais dos cidadãos. De acordo com Hofling (2001, p. 36), “as teorias políticas liberais concebem as funções do Estado essencialmente voltadas para a garantia dos direitos individuais, sem interferência nas esferas da vida pública e, especificamente, na esfera econômica da sociedade”. Os direitos sociais, expressos nesse contexto, são os de propriedade privada dos meios de produção, a venda da força de trabalho, e a limitação do Estado nas relações comerciais.

Mazzeto (2015, p. 6) corrobora com a assertiva de Hofling (2001): “tal Estado tem atuação e intervenção nas relações sociais, não se tratando de uma dinâmica em vista do conjunto da sociedade, mas de proteção da propriedade dos meios de produção em um contexto de arquitetura do próprio Estado Burguês”. Todavia, a concepção epistemológica do liberalismo impõe a exigência de uma mínima intervenção do governo e a máxima liberdade do indivíduo e a garantia da liberdade privada, sendo o Estado limitado de suas intervenções.

3.3 Estado de Bem-Estar Social ou Welfare State: características e definições

Na história sobre o Estado de Bem-Estar Social, o surgimento dessa organização política se faz como oposição às ideias liberais do século XIX, a partir das quais se tinha o intuito de assegurar com uma institucionalidade jurídica o direito à propriedade.

O Welfare State pode ser compreendido como um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa “harmonia” entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente. (Gomes, 2006, p. 203)

A citação de Gomes (2006) mostra que o Estado de Bem-Estar Social tenciona as mazelas do capitalismo frente à população com mais vulnerabilidade social e à excludente situação gerada por esse modelo de produção. Segundo Fiori (1997), os principais motivos para a elaboração de uma política de Estado de Bem-Estar Social revelam-se por: interesse no desenvolvimento econômico, político-institucional; contenção dos movimentos revolucionários dos trabalhadores; e, conseqüentemente, luta política que envolve os partidos que representam o mundo do trabalho.

O desenvolvimento do capitalismo e suas crises enfrentadas, e as incessantes lutas sociais que a classe trabalhadora, em uma servidão legitimada e explorada desenvolveram, sobretudo no século XX, interpuseram algumas transformações no Estado Liberal. Isso não interveio em sua estrutura jurídico-política, mas houve edificações pontuais que, aparentemente, deram uma nova dinâmica de atuação do Estado para com os setores sociais mais ameaçados pela liberdade econômica (Mazetto, 2015).

Somente no período pós II Guerra Mundial, o Estado de Bem-Estar Social alcançou relevância. Nesse sentido, o modelo macroeconômico keynesiano, o fordismo e o plano Beveridge alavancaram sua corporificação. Pelo modelo keynesiano, o Estado deveria regular a economia, os salários e os direitos dos trabalhadores, na atuação como um órgão que cobra impostos de todas as camadas para reverter esses impostos em serviços para a população, dessa forma, criou-se um Estado de Bem-Estar Social.

No Fordismo, com seu processo de produção em grande escala, para que fosse atingido o intuito maior que era o consumo, necessitava-se, obrigatoriamente, também de um consumo de massa. Tal feito só se instaurou à medida que a população em geral obteve melhores condições de vida e emprego compatível com o consumo massivo. No rastro do keynesianismo, seguiu o plano Beveridge de 1942, que inaugurou um sistema de seguridade social não apenas para os contribuintes, como obrigação do Estado que deveria destinar um fundo público para tal política pública (Mazzetto, 2015), conciliando a pressão da acumulação do capital e as demandas sociais. Em outras palavras, a propagação dessas políticas sociais conciliou os interesses de poucos, atrelados à função da promoção do bem-estar social.

A literatura sobre a teoria do Estado de Bem-Estar Social ganhou maior proporção e diversidade de correntes epistemológicas nas acepções do tema. Na análise do firmamento de políticas sociais com o bem-estar da sociedade e da incorporação de novas variáveis, seja de cunho econômico, político ou institucional, poderemos destacar a pesquisa de Esping-Andersen (1991), em que se distinguem três formas de estratificação do *Welfare State*: a primeira corresponde ao “*Welfare State Liberal*”, modelo no qual predominam políticas focalizadas nos comprovadamente pobres, no dualismo entre aqueles que buscam os benefícios dos serviços sociais públicos e a proteção social do mercado, como EUA, Canadá e Austrália; o segundo sistema de *Welfare State* são os conservadores e corporativistas estando relacionado a diferentes grupos em termos de classe e status, isto é, manutenção da ordem das diferenças legitimada conforme a classe e o status que ocupam – os países que se incluem são Alemanha, Áustria, Itália e França; o terceiro sistema são os “Regimes Social-Democratas”, modelo que promove a universalização das políticas sociais e todos os seguimentos da sociedade são contemplados – países como Suécia, Dinamarca e Noruega são exemplos desse sistema.

É oportuno enfatizar que a criação do Estado de Bem-Estar Social não é resultado de benesses da classe burguesa à classe trabalhadora, mas um confronto dessas classes sociais, sobretudo. Nessa perspectiva, corrobora-se com Navarro (1993 p. 162): “assim, a forma pela qual se estabeleceu e se administrou a seguridade social (e o Estado de bem-estar) nos distintos países dependeu da correlação de forças das classes”.

Na figura 1, de Navarro (1993), é possível esclarecer em amplo espectro o crescimento dos gastos com seguridade social em diferentes países no período destacado.

Figura 1 - Crescimento Anual com gastos em seguridade social

Crescimento anual com gastos em seguridade social (%)			
Países	1965-70	1970-75	1975-81
Austrália	5,3	15,6	2,8
Áustria	6,4	5,8	4,6
Bélgica	9,1	10,5	5,1 (1975-80)
Canadá	11,5	12,9	3,3
Dinamarca	9,0	6,6	4,5
Finlândia	10,7	9,5	5,5
França	5,0	6,6	7,4
Alemanha	5,5	8,6	2,0
Itália	8,2	6,5	3,9
Japão	10,4	12,3	8,6
Holanda	11,6	8,3	4,5
Noruega	15,3	8,0	6,2
Suécia	10,2	9,6	4,4
Suíça	8,9	10,4	2,7 (1975-80)
Grã-Bretanha	5,3	6,3	3,9
EUA	9,3	9,9	3,7
Média	9,4	9,2	4,6

Fonte: Navarro (1993, p. 170).

Percebe-se que, no intervalo dos anos 1965-70, os gastos com seguridade social eram bastante elevados em muitos dos países capitalistas desenvolvidos. Porém, o que apreende a atenção é a redução drástica dos gastos com seguridade social em fins da década de 1970, fruto das formulações de correntes teóricas conservadoras que defendiam um discurso ideológico de que o Estado seria o grande causador da grave crise econômica que assolava a mesma década, pois o gasto em seguridade social ocasionou estagnação e inflação.

Quanto à realidade brasileira, não há consenso entre autores que escrevem sobre a existência do Estado de Bem-Estar Social. A explanação de Hypólito (2008, p. 67) admite a ideia da dinâmica desse modelo no país:

No Brasil houve uma construção social do estado que se aproxima muito do que se chama Estado Providência. O estado construído no período getulista não deixa de ser uma versão, em muitos sentidos acanhada e em outros singular, do Estado de Bem-Estar Social. Foi uma tentativa de consolidar políticas sociais de cunho trabalhista, com investimentos estatais sólidos para garantir um desenvolvimento nacional e que precisou montar uma burocracia estatal capaz de dar suporte às iniciativas governamentais. É evidente que as tradições patrimonialistas, autoritárias e populistas fizeram com que a experiência latino-americana e de outros países do sul apresentassem uma

versão mais distante daquelas construídas com base na social-democracia européia, pelo menos aquelas do norte da Europa.

Numa perspectiva conservadora e a serviço da lógica capitalista, há uma ideologia de ineficácia desse modelo de Estado, sendo estigmatizada com um dispêndio de altos gastos com a burocracia estatal. Como reforça Hypólito (2008, p. 67): “identificados como uma inibição à competitividade e ao empreendimento. Esta situação proporcionou um terreno propício para a aliança da nova direita”¹⁶.

Na concepção de Faleiros (2013), Streck e Morais (2006), o estado de bem-Estar Social nunca existiu nos países periféricos da América Latina, pois são marcados por profundas desigualdades sociais e, neste caso, enquadra-se o Brasil.

Nos países pobres periféricos não existe o *Welfare State* nem um plano keynesiano em política. Devido a profunda desigualdade de classes, as políticas sociais não são de acesso universal, decorrentes do fato da resistência no país ou da cidadania. São políticas sociais “categoriais”, isto é, que tem como alvo certas categorias específicas da população, como trabalhadores (seguros), crianças (alimentos, vacinas), desnutridos (distribuição de leite) [...] através de *programas* criados a cada gestão governamental, segundo critérios clientelísticos e burocráticos (Faleiros, 2013, p. 37).

Conforme Streck e Morais (2009), devido às características dos países da América Latina, pelo processo de colonização, processo de industrialização tardia e governos autoritários coibiram o desenvolvimento do estado de Bem-Estar Social ou qualquer definição similar a ele. Portanto, ratifica-se, com a concepção dos autores Faleiros (2013) e Streck e Morais (2009), todavia, que ao pensar não apenas na realidade brasileira, mas na totalidade da América Latina, tem-se uma visão de ações pontuais do Estado o que não abrange a coletividade, como aponta Faleiros (2013 p. 37) nas “políticas sociais categoriais”, para servir apenas parte da população.

A postura ideológica de cada gestão traça, efetivamente, a cobertura de assistência aos cidadãos. Conforme Faleiros (2013, p. 39): “a assistência varia conforme a prioridade dada aos recursos do governo, os arranjos políticos, as conjunturas eleitorais e não conseguem sequer abranger os que passam fome permanentemente”. Assim, o Estado intervencionista com a tese de diminuir as desigualdades existentes e possibilitar uma distribuição equitativa dos benefícios,

¹⁶ Na concepção de Hypólito (2008, p. 67): “A Nova Direita é uma expressão utilizada para designar o bloco hegemônico que compõe uma aliança para liderar as políticas neoliberais e neoconservadoras e dar consequência às transformações provocadas pela reestruturação produtiva desencadeada no final do século XX”.

revela-se como autoritário e ditatorial, malgrado ao processo de desenvolvimento capitalista, enxugando a “máquina” pública e concatenado as questões neoliberais.

Isso é perfeitamente aplicável ao caso brasileiro, onde o intervencionismo estatal, condição de possibilidade para a realização da função social do Estado, serviu tão somente para a acumulação de capital e renda em favor de uma pequena parcela da população. De todo modo, embora o Estado intervencionista represente um a espécie de amálgama capitalista, como projeto salvacionista em face do crescimento dos movimentos de massa, tomou -se, na verdade, o embrião da construção das condições da etapa que o sucedeu nos países desenvolvidos, o Estado Democrático de Direito. E isso não ocorreu no Brasil. (Streck; Moraes, 2009, p. 82)

No Estado de Bem-Estar Social fica implícito o regulamento econômico, ideológico e político de cada organização governamental, não existindo uma progressividade linear, nem convergência entre seus padrões de construção e organização. A elaboração de uma política de Estado de Bem-Estar Social revela-se por motivos do interesse no desenvolvimento econômico, político-institucional e da organização e mobilização da classe trabalhadora, conseqüentemente, da luta política que envolve os partidos que representam o mundo do trabalho. Embora o alinhamento do Estado ocorra para o favorecimento dos interesses da classe dominante, todavia a classe trabalhadora tem papel ativo nas conquistas de novos espaços e novos direitos, pois, ao longo dos tempos, as lutas/resistências conduziram a avanços significativos frente à exploração da força de trabalho e à forma de condução dos direitos dos cidadãos.

3.4 O Estado Neoliberal: a dominação do sistema privado sobre o público

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. (Harvey, 2008, p.8)

A exposição de Harvey (2008) põe na seara de discussão essa teoria consubstanciada na década de 1970 a partir da crise estrutural de acumulação do capital. Segundo Antunes (2009, p. 33, grifo do autor), “a denominada crise do fordismo e do keynesianismo, iniciada nos anos 1970, é a expressão fenomênica de

uma *crise estrutural do capital* onde se destaca a tendência decrescente da taxa de lucros e o sentido destrutivo da lógica do capital”. A culpa para o agravamento conturbado da economia recai literalmente sobre o Estado do Bem-Estar Social e suas políticas públicas, por meio da gama assistencial à população.

Partindo da premissa de que o Estado do Bem-Estar Social é o grande vilão pela estagnação da economia, o desemprego e a inflação, estrategicamente a única solução possível era uma reestruturação do Estado. De acordo com Brown (2019, p. 28), “o termo ‘neoliberalismo’ foi cunhado no Colóquio Walter Lippmann em 1938, uma reunião de acadêmicos que lançou as bases político-intelectuais daquilo que uma década depois se tornaria a Sociedade Mont Pèlerin”. O neoliberalismo vem reforçar a ideia liberal da propriedade privada e do individualismo, e o cerceamento do coletivo.

O neoliberalismo é mais comumente associado a um conjunto de políticas que privatizam a propriedade e os serviços públicos, reduzem radicalmente o Estado social, amordaçam o trabalho, desregulam o capital e produzem um clima de impostos e tarifas amigável para investidores estrangeiros. (Brown, 2019, p. 29)

Nocivamente, as ideias neoliberais engendram o contexto político-econômico com a eleição de Margareth Thatcher na Grã-Bretanha, em 1979, e Ronald Reagan, em 1980, nos Estados Unidos, e na América Latina com Pinochet, em 1973. Nessa perspectiva, houve um ataque fortemente montado para o desmantelamento das instituições e políticas públicas sociais, privatização de empresas públicas, e promoção de incentivo aos empreendedores, principalmente aos estrangeiros.

Conforme Harvey (2008, p. 31), “todas as formas de solidariedade social tinham de ser dissolvidas em favor do individualismo, da propriedade privada, da responsabilidade individual e dos valores familiares”. Assim, tem-se a defesa do individualismo e da propriedade privada, e a intervenção do Estado passa a ser mínima nas relações de produção e classe.

Estado mínimo é o fundamento ideológico do neoliberalismo, tendo em vista as trágicas consequências que o EBES provocou na economia e na sociedade. Isto tem um efeito perturbador sobre a forma das políticas públicas, que passam a sofrer as consequências da privatização do público. (Mazzetto, 2015, p. 13)

A questão pertinente a ser elencada é para quem será destinado o Estado mínimo, para a classe burguesa ou a trabalhadora? Certamente, como já foi afirmado por Marx e Engels (1996), o Estado serve aos interesses da sociedade burguesa. Em

contrapartida, o mínimo a ser pleiteado destinar-se-á às classes populares ou àquela população que, dentro de uma hierarquia social, está à mercê das condições básicas para a sobrevivência.

Assim, o Estado Neoliberal não consiste no favorecimento da privatização do público ao privado, mas é uma constituição ideológica de sociedade. Como ratifica Peroni (2020, p. 2), o “debate é o da relação entre o público e o privado como um projeto societário em disputa, vinculando público ao coletivo e democrático e o privado, ao individualismo tanto na perspectiva neoliberal quanto neoconservadora”. Não se trata, apenas, de vender o patrimônio das instituições públicas, mas vincula-se a um projeto de enfraquecimento das margens do sistema público com a inserção do privado; neste caso, as parcerias consolidadas (parceria público-privado também conhecida como PPP) são proeminentes edificações de políticas à população.

No Brasil, o neoliberalismo, de acordo com Peroni (2020), é um movimento neoconservador de aprofundamento das desigualdades, subserviência, venda do patrimônio nacional e aniquilação de direitos com a Reforma Trabalhista. O neoconservadorismo também é um elemento importante para a compreensão do *status quo* do capitalismo. Harvey (2008) apresenta uma abordagem relevante com a associação e distinção dos termos neoliberalismo e conservadorismo.

O neoconservadorismo é, portanto, perfeitamente compatível com o programa neoliberal de governança pela elite, desconfiança da democracia e manutenção das liberdades de mercado. Mas ele se afasta dos princípios do puro neoliberalismo, tendo remoldado práticas neoliberais em dois aspectos fundamentais: em primeiro lugar, na preocupação com a ordem como resposta aos casos de interesses individuais e, em segundo, na preocupação com uma moralidade inflexível como o cimento social necessário à manutenção da segurança do corpo político vis-à-vis de perigos externos e internos (Harvey, 2008, p. 46).

No cenário brasileiro, a representatividade do neoliberalismo e do neoconservadorismo se consolidou no governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) com uma gestão arbitrária e, certamente, entrará para a história como um período obscuro e cabuloso. De acordo com Azevedo (2019, p. 78), “Bolsonaro tem um ideário que junta os preconceitos arraigados dos conservadores com elementos estruturantes do pensamento da direita mundial: a defesa da propriedade, da família, da religião e da liberdade individual”.

A briga entre setores religiosos no espaço governamental, principalmente no que se refere à área da educação, chegou numa fase nefasta. O ataque à escola

pública, e todas as formas de movimentos sociais engendraram um cenário caótico para a população.

Tudo que se referir a direitos dos mais pobres, proteção dos mais necessitados e Estado de bem-estar – proteção da família contra ideias de diversidade e emancipação das mulheres, contra a discriminação de minorias e combate ao racismo. Pauta neopentecostal radical, com o fim do Estado laico e a favor de uma escola doutrinária, sob o manto de uma campanha da Escola sem Partido. Têm o papel de debilitar elementos ideológicos a favor da ação coletiva, da importância de reduzir a desigualdade e do Estado para proteger os mais fracos (Azevedo, 2019, p. 65).

O discurso de valores engendrado na pasta conservadora vem ganhando força no Brasil e em outros países com o intuito de anestesiar o povo, no sentido de minimizar os efeitos dos grandes conflitos que essa nova fase do capital está trazendo, seja pela perda de direitos trabalhistas, maximização de desempregados ou entrega das matérias-primas e fontes de riquezas ao privado. Assim, o Estado assume-se como protagonista das mais violentas formas de exploração em uma combinação neoliberal e neoconservadora.

3.5 As reformas educacionais no Brasil pós anos 1990: educação a serviço do capital

Com a crise estrutural do capitalismo tendo como grande vilão o Estado de Bem-Estar Social, ajustes foram sendo realizados no campo político-econômico e, com o processo da globalização e da mundialização do capital, houve um rompimento das barreiras comerciais. Frente a essa demanda, suscitam-se discussões e contradições sobre o papel da atuação do Estado na sociedade, onde este pode atuar e como pode interferir nas decisões econômicas, nas políticas públicas e, principalmente, nas políticas educacionais.

As políticas educacionais do Brasil passaram por grandes transformações na década de 90, no século XX, impactadas pela globalização e pela reestruturação produtiva que influenciaram diretamente na concepção de educação, acometidas pela instrução para formar força de trabalho ao mercado. Além da instrução para o mercado, proeminentes edificações foram construídas, ao longo dessa década, tais como a implementação de programa de controle de resultados, seja das instituições ou de alunos, além da implementação de parcerias entre Estado e sociedade.

As raízes da reforma educacional têm sua tessitura na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990.

Essa Conferência, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, contou com a presença de 155 países e traçou os rumos que deveria tomar a educação nos países classificados como E-9 – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (Silva e Abreu, 2008, p. 524).

O documento originado desse encontro foi expresso no Plano Decenal de Educação (1993-2003), que consiste num “conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica” (BRASIL, 2003, p. 15). O plano tinha como estratégia declarada nos documentos a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. Nesse período, a educação do país tinha um alto índice de analfabetos, bem como evasão e repetência, como expressam Silva e Abreu (2008, p. 524):

Dentre os principais indicadores da educação no Brasil no início da década de 1990 destacam-se o elevado índice de analfabetos adultos, próximo a 18 milhões de brasileiros; as altas taxas de evasão e repetência, aproximadamente 60% dos ingressantes no Ensino Fundamental (Ensino de Primeiro Grau, à época) deixavam de estudar por volta do quinto ano de escolarização e 91% dos que concluíam os oito anos da escolaridade obrigatória reprovavam pelo menos uma vez ao longo de sua trajetória escolar. O Ensino Médio (então Ensino de Segundo Grau) atendia a menos de 25% dos alunos da faixa etária própria desse nível de ensino (15 a 17 anos).

Sendo signatário e com vistas a cumprir as metas sancionadas nesse documento, o governo brasileiro empreendeu um conjunto de estratégias para a instauração do Plano. Com influência no Plano Decenal de Educação, as agências internacionais tiveram papel central no processo de reestruturação da reforma educacional do país, como: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial, e Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Essas reformas estão alinhadas diretamente com a adesão ao projeto neoliberal propondo, paulatinamente, a redução de investimentos públicos, privatização de empresas estatais e terceirização de trabalhadores de vários serviços do estado.

Nesse sentido, os organismos multilaterais têm orientado as políticas educacionais em países periféricos no intuito de responder à demanda do mercado. A educação, além de ser proeminente marco econômico, passou a ter uma

funcionalidade em relação ao grande capital na formação adequada de uma nova geração de trabalhadores, seja em termos de conhecimentos e técnicas, ou novas demandas produtivas e organizacionais dos processos produtivos (Mota Junior; Maués, 2014).

A inserção do neoliberalismo na América Latina começou no Chile com a ditadura de Augusto Pinochet (1973-1990). A implantação do país nessa política econômica estava diretamente disposta com os Chicago Boys (um grupo de economistas chilenos cujas políticas neoliberais serviam aos interesses de multinacionais estrangeiras), sob a égide da privatização da vida social e econômica, a redução dos impostos sobre os ricos e sobre as empresas, e o desgaste dos sistemas de previdência social e do setor público. Nesse sentido, os neoliberais chilenos reduziram, efetivamente, o “tamanho” e as funções do Estado, eliminando qualquer barreira à liberdade do capital.

No Brasil, a anuência ao neoliberalismo começou com o governo Fernando Collor de Mello (1990-1992). Durante esse período, os empresários das indústrias apoiaram as reformas estruturais relacionadas à política industrial e do comércio exterior que a nova gestão consolidava. As propostas referidas centravam-se, segundo Neves (1995, p. 77), “no desenvolvimento do trinômio da competitividade: qualidade, produtividade e relações de trabalho”. Portanto, para a consolidação do avanço do progresso almejado, seria necessária uma redefinição do *lôcus* de gestão das políticas sociais com vistas ao âmbito educacional; não obstante, havia uma demanda de formação e requalificação da força de trabalho em virtude das relações de trabalho, racionalização da produtividade e avanço do capital.

Num primeiro momento, a política dos anos 1990, com especificidade do governo Collor, assumiu o compromisso da erradicação do analfabetismo e evasão escolar por meio das diretrizes do Projeto Brasil Novo¹⁷. Não é por acaso que o governo investia maciçamente nos aparelhos privados de hegemonia para obter consensualmente da classe trabalhadora intervenções privadas na escola pública.

Não foi sem razão que, no início dos anos 1990, uma vasta campanha de divulgação de estatísticas escolares intentava convencer a opinião pública de que o analfabetismo e o alto grau de repetência e evasão escolar no país

¹⁷ Projeto Brasil Novo, também conhecido como Plano Collor, tinha o intuito de uma perspectiva modernizante no cenário que se delineava com a abertura do país ao mercado internacional; em parte, essas ações demarcavam algumas demandas sociais, como qualidade de ensino, erradicação do analfabetismo, diminuição dos índices de evasão e repetência escolar. Ver referências em: COLLOR, Fernando. **Projeto Brasil Novo**: proposta de Fernando Collor para reconstruir o Brasil, 1989.

deviam-se à falta de eficiência no sistema público (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 97).

À medida que no horizonte sinalizava-se que a baixa escolarização não era eficaz para a demanda de novas tecnologias e a organização da produção, o interesse e o foco de investimento era a educação do ensino básico. Desse modo, o empresariado começou a perceber que o baixo nível de escolaridade de grande parte da população começava a se constituir num entrave efetivo à reprodução ampliada do capital (Neves, 1995).

Em vista disso, houve uma forte pressão das classes dominantes não apenas para a massificação do acesso das classes populares ao ensino, mas uma vasta influência na estrutura da educação a ser ministrada a elas. A qualidade da educação, de acordo com exigências do empresariado, assentava-se num conhecimento técnico corroborando com a ampliação do capital. Portanto, “em relação à qualidade, o empresariado exige que o Governo Federal implemente diretamente um sistema nacional e permanente de controle de qualidade do sistema escolar” (Neves, 1995, p. 96).

Mesmo de forma preliminar, no ano de 1988, as experiências com testes de largas escalas foram implementadas num projeto Piloto em dois estados: Paraná e Rio Grande do Norte. Já no ano de 1990, encaminharam-se com características descentralizados nos estados e municípios. Em 1992, as avaliações externas nacionais foram vinculadas a Unidade Federal do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do MEC. As avaliações de larga escala foram se transformando ao longo do século até chegar aos dias de hoje, vinculado à gestão de governos, de uma concepção de Estado e de orientações estipuladas pelas agências internacionais.

Embora a gestão de Collor tenha durado pouco (mais de um ano), e culminado em um processo de impeachment como presidente da República, houve, naquele momento, relevantes mudanças estruturais na forma de atuação do Estado.

Na gestão do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), o neoliberalismo teve sua consolidação. O início do governo organizou uma ampla reforma nas políticas e nos aparelhos do Estado, na pretensão de reduzir os gastos do Brasil com o ideal de solucionar a crise da economia brasileira e garantir as condições de inserção do país na economia globalizada (Cardoso, 1998).

A proposta neoliberal se materializou em 1995, com o Plano Diretor da Reforma do Estado. O teor do documento consistia na apresentação das políticas sociais como atividades não exclusivas do estado e a transferência para a sociedade de diferentes formas de privatização. O plano consistia: “em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para celebrar contrato de gestão com o poder executivo e assim ter direito a dotação orçamentária” (Brasil, 1995, p. 46). Nessa lógica, os serviços não exclusivos eram concedidos para o mercado lucrativo via terceirização de serviços auxiliares, e pela publicização no repasse para os setores públicos não-estatais a prestação de serviços sociais. Todavia, o Estado deixou de ser o prestador desses serviços para um papel de regulador das ações.

A privatização foi apresentada como elemento chave do governo, como provedor de arrecadação de recursos com objetivo de equilibrar a economia. Contudo, o novo projeto se mostrou eficiente à formação de monopólios privados, no que tange principalmente aos setores de água, saneamento, energia elétrica e telecomunicações. Nas palavras de Oliveira (2001, p. 59): “as privatizações são o reforço das condições estruturais da dominação burguesa, que tornaram virtuais a possibilidade de hegemonia no plano político”, doravante, FHC retomou um processo hegemônico da classe burguesa no país o qual Collor não conseguiu coordenar. O resultado não poderia ser diferente: o plano de governo de FHC não indicava que a defesa do patrimônio público ou da economia nacional tenha estado na agenda do amplo projeto de privatização.

A característica que define o governo FHC tem sido o neoliberalismo “light” do tipo que predominou nos anos 90[...]. A dinâmica fundamental do neoliberalismo se ergue sobre dois princípios: a desregulamentação dos mercados e a privatização dos serviços. [...] Fernando Henrique Cardoso leiloou a maior parte do setor estatal e abriu a economia completamente, apostando na entrada de um fluxo maciço de capital externo para modernizar o país. Após oito anos, os resultados estão aí, evidentes: estagnação crescente, salários reais em queda, desemprego em nível nunca antes visto e uma dívida estrondosa. O regime foi condenado aos seus próprios termos. (Anderson, 2002, p. 2).

Coerentemente com o pensamento neoliberal, os desdobramentos dos acordos internacionais, de que o Brasil é signatário, reverberaram internamente nas políticas educacionais brasileiras. Diante dessa constatação, pode-se elencar a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), promulgada em 20 de dezembro de 1996. A nova LDB foi aprovada no governo de FHC, vinculada

diretamente ao pensamento neoliberal, apresentada ao Congresso Nacional pelo Senador Darcy Ribeiro como uma nova proposta e alternativa mais propícia às exigências do cenário que se formava, na supressão de todo processo anterior de uma ampla discussão dos profissionais da educação iniciada a partir de 1988.

De forma indiscriminada, a nova LDB, sancionada e homologada, atendia definitivamente às determinações da Conferência Mundial de Educação para Todos, e ia ao encontro dos interesses do Banco Mundial. Nessa perspectiva, complementa Oliveira (1997, p. 824), justificando o seu descrédito:

Enfim, perde-se um trabalho desenvolvido de forma democrática e aprova-se um substitutivo, que define a sociedade política como autoridade educacional, inserido no quadro da política educacional brasileira calcada no projeto neoliberal de Estado, cujos princípios são veiculados, entre outros, pelo Banco Mundial.

No caso da LDB é possível inferir sua vinculação à demanda do mercado, nos artigos: 4º, 9º e 77. Ao recorrer ao texto da lei, no art. 4º, que trata dos deveres do Estado com a educação pública e suas garantias, o inciso V refere-se ao “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1996, p. 11). No entanto, a ideia de acesso a todos os níveis seria extremamente coerente e em consonância com uma formação integral se o próprio texto evidenciasse que o mesmo acesso está vinculado à expressão “capacidade de cada um”. Em um país de extrema desigualdade social, a quem é destinado, efetivamente, o ingresso aos níveis mais elevados de educação? Certamente, não é à classe que vende sua força de trabalho, que luta pela obtenção de suas necessidades primordiais.

No que se refere ao Art. 9º sobre as responsabilidades da União, no inciso VI destaca-se a incumbência de: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1996. p. 12). As avaliações, mencionadas neste inciso, integram um conjunto de testes de larga escala que vêm sendo implementados para aferir a aprendizagem, o ensino e as práticas do cotidiano e do currículo vivenciados nas escolas brasileiras.

No Art. 77, conforme especificado na lei, “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou

filantrópicas” (Brasil, 1996, p. 48). Evidencia-se, no caráter do texto, a abertura para destinar os recursos públicos ao terceiro setor, mediante a contratação de Organizações não Governamentais (ONGs), Associações e Instituições relacionadas a grandes empresas. Tais recursos, que deveriam ser destinados ao investimento da escola pública, gratuita e de qualidade, ficam à mercê de corporações hegemônicas interessadas em uma fatia do fundo público.

[...] a ambição do grande capital é o desbravando de vias que permitam uma nova escala de mercantilização alcançando todos os domínios demarcados legalmente como públicos, compreendendo serviços públicos estabelecidos, por meio de diversas contrarreformas do Estado (Leher, 2021, p. 13).

Como se percebe, os artigos elencados da LDB validam o viés neoliberal, no qual abrem possibilidades para a terceirização da educação, dessa forma, permite-se a canalização de recursos públicos educacionais, que já são escassos, destinados à escola pública, serem empregados em outra via, com risco de uma precarização de serviços sociais destinados à população. A educação está na pauta neoliberal e trata-se de um produto cujos custos nem todos conseguem arcar, o que efetivamente aumenta as desigualdades existentes, e, neste caso, é corporificada legalmente, pois a progressão dos estudos depende da capacidade de cada um, conforme prevê a legislação. Em se tratando da realidade brasileira, pequena parte da população usufrui dos níveis mais elevados de ensino e criação artística.

4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONCEITO, PRECEITOS E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO NACIONAL BRASILEIRA

Este capítulo tem o propósito de apresentar um histórico da BNCC, uma elucidação do conceito e da sua estruturação que serão abordados a partir da constituição dos aparelhos privados de hegemonia, na perspectiva de Gramsci (2022). Para a explanação de como essa normativa opera dentro do capitalismo, será tratada sua face neoliberal, diretamente ligada à mercantilização e à avaliação através dos testes de larga escala.

4.1 A construção da BNCC: contexto e histórico

As reflexões sobre a BNCC no Brasil são recentes no âmbito das políticas educacionais. Entretanto, as discussões acometem as convergências e divergências da norma sobre os impactos dessa política na educação da juventude brasileira.

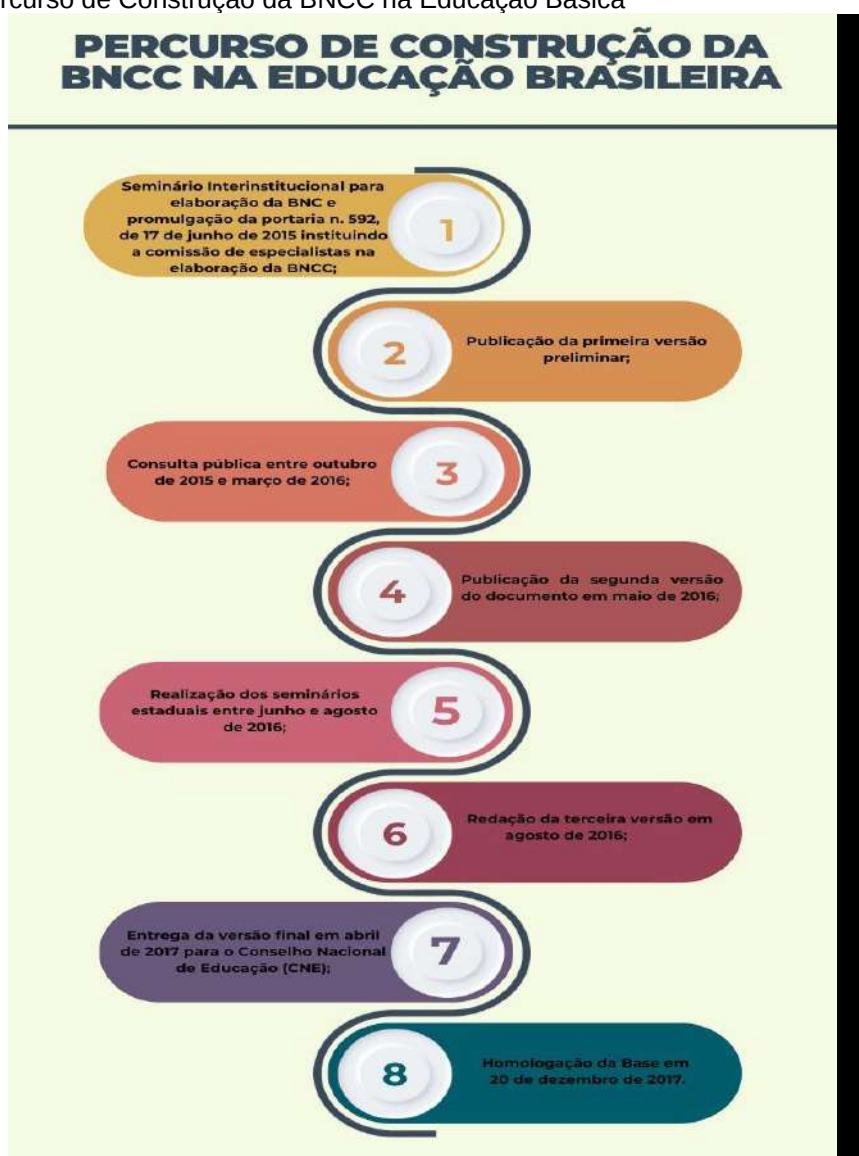
Isto posto, a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das fases e etapas da Educação Básica. Seu constructo está fundamentado numa composição de documentos oficiais da educação. Entre eles, os basilares são: a Constituição Federal de 1988 (Art. 10º); a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Art. 9º, Inciso IV; e Art. 26º); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, Art. 14º); o PNE de 2014 (estratégia 1.9; estratégia 2.1; estratégia 3.2 e 3.3; meta 7, estratégia 7.1); e a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

A elaboração da BNCC contou com segmentos dos mais variados setores da política educacional.

O desafio de elaborar uma base nacional comum de currículo situa-se no difícil processo político de encontrar alguns consensos, mesmo que sempre provisórios. É um desafio e não uma impossibilidade, porque é possível conseguir momentos nos quais algumas ideias e processos se tornam hegemônicos e comuns, mesmo que muitos grupos fiquem descontentes ou percam espaços e poderes de regulação e influência nos sentidos das políticas (Silva; Vicente; Alves Neto, 2015, p. 332).

Em âmbito nacional, mobilizadas pelo Fórum Nacional de Educação, entidades, como universidades, associações acadêmicas, científicas, dentre outras, manifestaram pareceres técnicos e encaminhamento de contribuições ao Ministério da Educação (MEC). Ao recorrer aos documentos disponíveis no portal oficial do MEC¹⁸, é possível elencar oito etapas no percurso da construção da Base.

Figura 2 - Percurso de Construção da BNCC na Educação Básica



Fonte: elaboração da autora.

¹⁸ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Consolidadas as discussões em torno da BNCC e a presumida participação de diversos setores da sociedade e entidades representativas da Educação Básica o MEC documentou a normativa e a encaminhou ao Conselho Nacional de Educação para elaboração do parecer e a construção do projeto de resolução. De acordo com Mendonça (2018), o processo de elaboração e aprovação da BNCC não reflete o exemplo de gestão democrática na formulação de política pública educacional para o desenvolvimento da educação do Brasil.

O processo que precedeu o encaminhamento da BNCC ao Conselho Nacional de Educação, órgão legalmente responsável pela sua aprovação final, foi anunciado pelo governo federal como democrático ao afirmar em sua introdução que o documento foi —fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira. No entanto, sobressai nítido que esse —debate não teve o mesmo nível de participação que aqueles verificados no processo constituinte ou naquele que precedeu a aprovação da LDB e dos Planos Nacionais de Educação (Mendonça, 2018, p. 35).

Ao longo do histórico de criação da BNCC, entre os anos de 2015 a 2017, foram elaboradas três versões curriculares. A primeira versão foi apresentada pelo MEC em setembro de 2015, como modelo de referência para abrir discussões para toda a comunidade brasileira. Assim, pela portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, no art. 1º, o MEC instituiu junto ao CONSED e a UNDIME o grupo responsável pela redação do documento:

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.

§ 2º Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME. (Brasil, 2015)

O texto da primeira versão é estruturado com uma apresentação da BNCC pelo Ministro da época, Renato Janine Ribeiro, e também com a reunião dos então documentos: princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular, a educação especial na perspectiva inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular.

A primeira versão foi disponibilizada para consulta pública da sociedade civil (professores, pais, terceiro setor, organizações escolares e científicas) no portal eletrônico da BNCC, nos meses de setembro a dezembro de 2015, e, conforme Antunes (2019, p. 52), “as contribuições feitas até dezembro de 2015 foram

disponibilizadas em fevereiro de 2016, mas o Portal permaneceu aberto até março e, em maio de 2016, foi disponibilizada a edição da segunda versão”.

O período de consulta e de edição da segunda versão causa estranheza, pelo curto espaço de tempo e, conforme comentam Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 81), “várias contribuições foram realizadas e encaminhadas, porém, não se pode garantir que de fato a nova versão tenha incorporado importantes contribuições de instituições públicas e privadas do País”. Em outras palavras, Picoli (2020, p. 3) registra: “a consulta e os pareceres, então, cumpriram a função de envernizar o diálogo a um processo fechado e antidialógico”.

Os critérios pedagógicos da segunda versão da BNCC tiveram como foco especial discutir os fundamentos das competências gerais para o ensino regular, relativo às etapas básicas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Porém, em agosto de 2016, concomitante com o momento conturbado do país com o golpe jurídico-parlamentar da presidenta Dilma Rousseff, foi lançada uma nova versão da BNCC. A comissão dos 116 membros da primeira e segunda versão foi destituída da função. Nesse momento oportunista, grupos religiosos e conservadores assumiram a elaboração do documento.

A terceira versão da BNCC passa a ter mais influência e controle de grupos neoconservadores e populistas-autoritários. Praticamente todo o grupo vinculado à academia retirara-se ou fora excluído. A versão resultante, além dos problemas advindos de qualquer ideia de base nacional, apresenta ainda conteúdos muito retrógrados e conservadores, pois, mesmo que grupos alinhados com a política neoliberal ocupassem cargos no Ministério da Educação, não conseguiram barrar a influência de grupos mais conservadores, como o movimento Escola sem Partido. O tema em torno de gênero, por exemplo, foi retirado completamente. (Hypólito, 2019, p. 196)

Após a redação, em gabinete, da normativa, ela foi entregue ao CNE em abril de 2017. Ao longo do mesmo ano, foram promovidas por este conselho audiências públicas regionais com o intuito de possibilitar sugestões. Segundo Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 82), as audiências ocorreram “com caráter exclusivamente consultivo, não garantindo à sociedade civil que suas reivindicações seriam acolhidas”. Em trâmite, o documento foi homologado pelo MEC no dia 20 de dezembro de 2017, em sua terceira versão, apenas para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Durante o ano de 2017, a BNCC foi pauta dos mais importantes debates sobre educação no país. Com a reforma do Ensino Médio, ocorrida em fevereiro de 2017, a

terceira versão da BNCC contou com mudanças no quadro de sua estruturação, que passou a ser organizada por competências. Neste sentido, é possível observar que o documento não possui um caráter linear e abrange tensionamentos e posturas ideológicas contrárias, o que é visto demasiadamente na escrita dos textos de cada versão da BNCC.

É preciso assinalar que o processo de proposição até a aprovação da BNCC abrangeu muitas tensões e questionamentos. As entidades organizadas e universidades, os movimentos sociais, os pesquisadores e professores se posicionaram contrários à metodologia pela qual ela foi construída, considerando o curto prazo para o aprofundamento dos debates acerca do seu conteúdo e suas consequências para o campo educacional, incluindo a formação de professores. (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 82)

Houve um grande movimento no país de entidades, associações, instituições, sindicatos, universidades assumindo uma postura contrária à Base e, por sua vez, refutando a proposta com iminência de aprovação. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) lançou uma campanha nacional intitulada “Aqui já tem currículo”, com o intuito de mostrar que cada escola já praticava o currículo e, por si só, já possuíam seus próprios currículos. Essa mobilização convocava os professores a fazerem um vídeo ou escreverem depoimentos de suas experiências para demonstrar aos Conselheiros/as do Conselho Nacional de Educação que a escola é viva e não é uma listagem de conteúdo, assim como prescreve a BNCC.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) divulgou uma nota para explicar porque é contra a normativa: “BNCC do MEC golpista, não!!!” e expôs dez razões para contestá-la. Dentre eles: confunde currículo Base com Currículo Mínimo; exclui as modalidades de Ensino como a Educação Especial; ignora a Educação de Jovens e Adultos; ignora o debate sobre escolas indígenas, quilombolas e do campo; alinha-se à reforma trabalhista e a lei da terceirização; impõe conteúdos mínimos e abre espaço para as cartilhas e conteúdos superficiais em que o professor pode ser substituído por um instrutor; estimula a mercantilização e a privatização da educação através da estimulação de livros, apostilas, métodos pedagógicos e de gestão atrelados a modelo empresarial; prioriza os testes em larga escala; institui um conceito fechado de competência curricular e o currículo proposto em idade/série; e vincula a formação dos professores à BNCC, estimula a precarização e regulação do trabalho docente.

A terceira versão foi aprovada, ignorando as ponderações realizadas por

diferentes segmentos da sociedade brasileira. No vigor desconstrói uma educação para todos, nivela e padroniza as realidades existentes, exclui a diversidade e reduz a educação à mão de obra.

4.2 BNCC: um conceito, um padrão

A BNCC, em conformidade com o ensino da Educação Básica, é uma política pública de educação cuja intenção é servir de referência curricular para as mais de 170 mil escolas públicas e privadas do país. O documento foi fundamentado no princípio de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem para todos os alunos da Educação Básica.

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7, grifo meu).

Na mesma medida em que o texto da BNCC define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a todos os alunos do ensino básico, também expõe o compromisso de possibilitar a superação da fragmentação das políticas educacionais do país. O documento também expõe a proposta de superar a divergência e a fragmentação existentes entre as três esferas da União: Federal, Estadual e Municipal, impondo práticas educacionais para qualificar o conhecimento dos estudantes.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2017, p. 15).

Nas concepções da BNCC, é necessário oferecer uma educação integral para as escolas e adequar o estudante de forma plena para a adesão de um modelo de saber referendado à vida. Neste ponto de raciocínio pedagógico, os preceitos da BNCC se encontram condizentes a como aprender, ensinar e ser avaliado.

Ao trabalhar, especificamente, com habilidades e competências, a BNCC apresenta uma redução significativa da concepção de educação integral e propõe a

formação de um sujeito pragmático, individualista, qualificado para ser mão de obra do mercado. A perspectiva defendida nesta tese sobre a educação integral compactua com uma formação humana omnilateral, ou seja, levar em consideração todas as dimensões humanas, nos aspectos objetivos e subjetivos, assim, contribui para o processo de desenvolvimento das diversas dimensões constituintes do ser humano, tendo em vista as condições sócio-históricas que permeiam a vida em suas múltiplas determinações.

No entendimento dos elaboradores da BNCC, o processo de escolarização no século XXI ocorre de maneira a estimular: “[...] um olhar inovador e inclusivo as questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (Brasil, 2017, p. 14). Nesse sentido, o cenário mundial exige do estudante o aparato e o reconhecimento de uma comunicação ativa, que contribua para ir além de um acúmulo de informações.

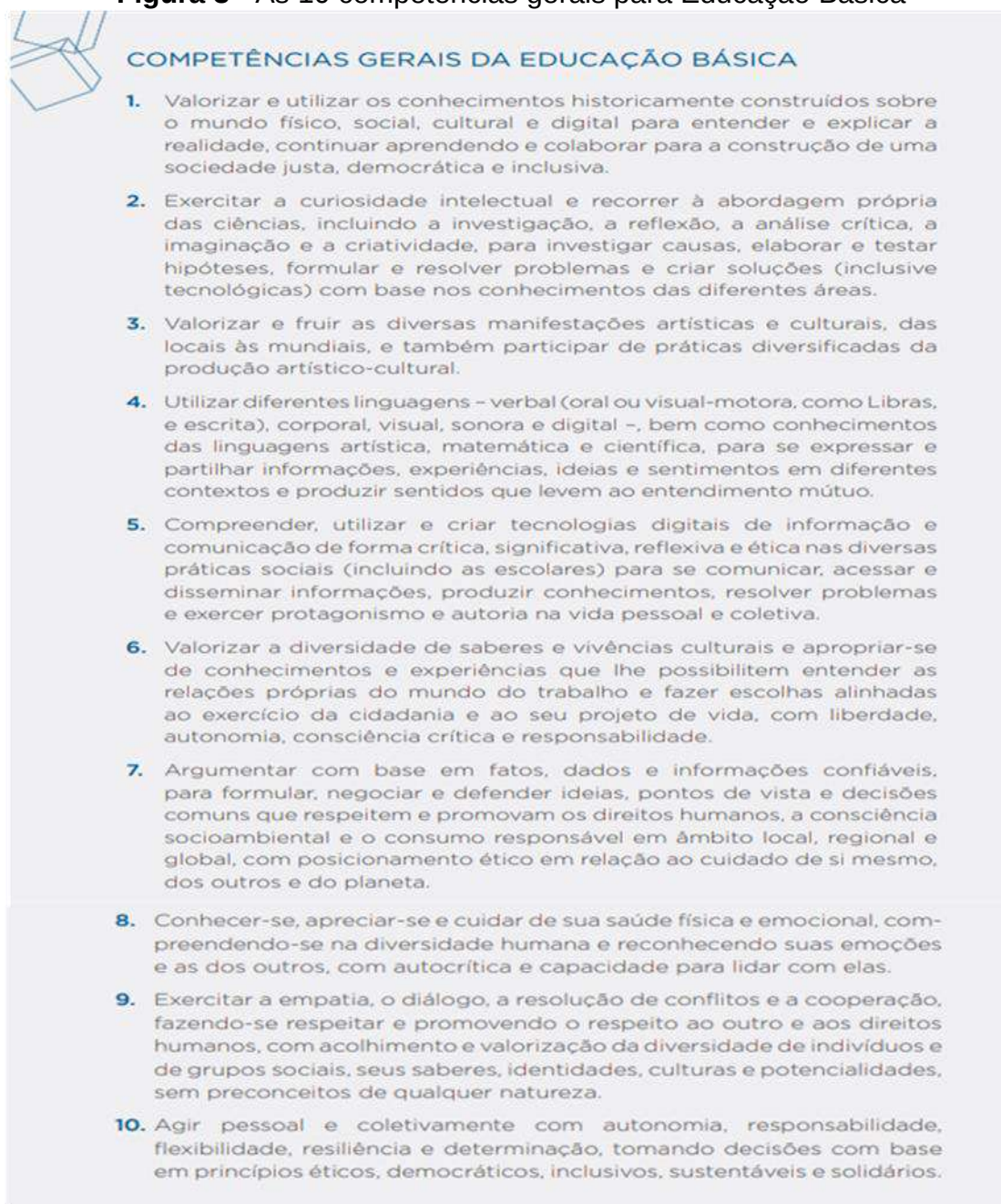
Na percepção do documento com conteúdo político pedagógico, não basta somente desenvolver a capacidade do estudante de forma a aprender a ler e escrever, mas dominar as capacidades de saber escutar, comunicar e expressar suas ideias com clareza, ou mesmo emitir opiniões com argumentos consistentes para substantiar seu pensamento. Este princípio exige que o indivíduo seja criativo, crítico, participativo, resiliente, produtivo e responsável, tendo em vista o domínio de preceitos como conhecimento, habilidade, atitude e valor, para ir ao encontro do objetivo de alcançar competências.

A BNCC evidencia, no decorrer do texto, a aprendizagem voltada para habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos durante a Educação Básica.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 10).

A seguir, na Figura 3, estão dispostas as competências gerais segundo a BNCC.

Figura 3 - As 10 competências gerais para Educação Básica



Fonte: Brasil (2017, p. 11)

As 10 competências gerais permeiam todas as fases escolares e agregam os elementos conhecimentos: habilidades, atitudes e valores.

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017, p. 25).

Para chegar às 10 competências, o ensino é concentrado nas habilidades

a serem adquiridas nas áreas de conhecimento.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem —saber(considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem —saber fazer (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017, p. 13).

As habilidades são expressas em códigos alfanuméricos distribuídos nas áreas do conhecimento. O documento da BNCC explica a disposição das letras e números. Na Figura 4 tem-se a composição dos códigos.

Figura 4 - Descrição da estrutura dos códigos alfanuméricos



Fonte: Brasil (2017, p. 32).

A BNCC apresenta também a estruturação da Educação Básica conforme definido na LBD: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na Figura 5 são apresentadas as competências da Base para o Ensino Fundamental, bem como disposto nas áreas de conhecimento.

Figura 5 - Competências Gerais para o Ensino Fundamental



Fonte: Brasil (2017, p. 29).

Até aqui foi apresentada a BNCC tal qual está contida no documento, com a descrição do conceito e objetivo, das habilidades e competências e da estruturação do ensino fundamental. O *corpus* da BNCC na sua aparência traz uma proposta de elevar a qualidade e equidade da educação nacional, mas o “brilho” desaparece com o desvelar da sua real proposição. É um compromisso de todos, diligenciar a denúncia contra essa normativa. O projeto de sociedade que a BNCC corrobora para constituir

é formar sujeitos que atendam às especificidades do mercado e não à formação humana.

A BNCC como algoz padroniza conhecimentos, assim externados com os códigos alfanuméricos e sob o regime de aprendizagens padronizadas, desconsidera as diferenças historicamente defendidas, e contraria as amálgamas da eclosão da diversidade. Enquanto dispositivo pedagógico, atua como o fio condutor de uma política pública escolar, em que competência e habilidade tornam-se elementos necessários para a instauração do mecanismo de normalidade para formar mão de obra para o trabalho.

Portanto, o modelo de escolarização que a BNCC impõe está calcado no controle e em técnicas disciplinares, que funcionam como uma aparelhagem de saber que objetiva e assujeita crianças e jovens baseadas em regras refinadas de sanções normalizadoras. A seguir será tratado o tema, a verdadeira face da BNCC e sua aplicação neste período particular do capitalismo, o neoliberalismo.

4.3 A BNCC como expressão de um projeto hegemônico

O discurso sobre a BNCC produz controversas visões em torno dessa política educacional. O jargão utilizado para justificar o atual ciclo de reforma está alicerçado na concepção de que representa uma inovação ao estabelecer “o caminho” para a igualdade de aprendizagem aos estudantes brasileiros. Assim, a normativa fundamenta-se na garantia de direitos e objetivos de aprendizagem para a Educação Básica, cujo propósito é servir de referência para mais de 170 mil¹⁹ escolas públicas e privadas do país.

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7).

A BNCC na sua organização designa um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, além de possibilitar à educação básica o “alinhamento de

¹⁹ Dados do Censo Escolar de 2021 retirados do site do IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/13/5913>.

outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal” (Brasil, 2017, p. 8) relativo aos eixos da formação de professores, à elaboração de conteúdos educacionais e à própria avaliação. Nesse sentido, opera na associação das políticas educacionais do país para o fortalecimento entre as três esferas da União, Federal, Estadual e Municipal, e, concomitantemente, desempenha um papel basilar na promoção da qualidade da educação.

Na primeira folha da BNCC (espaço destinado à capa), encontra-se assentada a frase “Educação é a base”. Dessa forma, suscitam-se proeminentes indagações sobre para quê ou para quem esse projeto educacional está destinado. Todavia, para fazer uma análise aprofundada sobre o documento da BNCC, é mister o resgate do conceito gramsciano de aparelho privado de hegemonia, pois as implicações dessa normativa educacional repercutem nos processos sociais, políticos e econômicos do país.

Gramsci (2022), ao longo de seus escritos, trabalha com o significado de hegemonia, a partir do qual permite a compreensão sobre como a classe dominante leva a sua concepção de mundo às “massas”, garantindo uma aceitação pelas classes subalternas do modo de pensar, conforme uma determinada visão de mundo. Na passagem § 37. *Notas sobre a vida nacional francesa* do Caderno 13, em que são discutidas as questões relativas à Revolução Francesa, Gramsci (v. 3, p. 96, grifo meu) expõe:

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados **órgãos da opinião pública** — jornais e associações —, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados.

Para que a hegemonia do pensamento de uma classe seja mantida sobre as demais é necessária a combinação de consenso e adesão voluntária a ela, caso contrário, a liderança fundamentada na força não se perpetuaria por muito tempo. Assim, a hegemonia firmada num consenso necessita dos chamados Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), os quais são os multiplicadores da visão de uma classe. Os APHs são uma acepção gramsciana que integram o conceito de Estado Ampliado e dentro da sociedade civil são estruturas nas quais se difunde determinada concepção de mundo, tais como as escolas, os meios de comunicação, as igrejas, as

redes sociais etc. Tais estruturas influenciam de forma direta a maneira de pensar dos indivíduos.

Em outra passagem, escrita no volume 4 do Caderno 22, intitulado *Americanismo e Fordismo: §11. Racionalização da produção e do trabalho*, em sua análise, Gramsci (2007, p. 266) destaca: “os métodos de trabalho são indissociáveis a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro”. Ao analisar essa peculiar combinação entre força e persuasão, complementa as condições históricas no surgimento de uma produção racionalizada, predispondo uma organização de um modo de vida a ela coerente. Dessa forma, Gramsci (2007) demonstra a existência de uma coesão orgânica entre o mundo da produção e o mundo do trabalho, na estruturação de uma ordem intelectual e moral, na conformação de uma nova sociabilidade.

A BNCC é um produto da ação organizada dos aparelhos privados de hegemonia, pois, sendo uma política educacional, traz em seu bojo uma organicidade de difusão de um modo de pensamento às classes subalternas. A BNCC como expressão do aparelho privado de hegemonia, ou seja, como a transmissão de um pensamento de mundo não advindo da classe trabalhadora, um constructo da classe dirigente, remete, novamente, à ideia de para quê e para quem reflete essa visão de mundo.

O discurso da BNCC, como forma de solucionar as disparidades da educação básica com a padronização curricular amparada em habilidades e competências a serem adquiridas ao longo da educação básica, e, conseqüentemente, na formação dos professores, vai muito além de multiplicar a aparente ideia de o consenso sobre a educação estar “no caminho certo”. O investimento maciço estatal e de órgãos não-governamentais da classe empresarial, para tornar a Base popularmente conhecida na sociedade, transmite uma falsa segurança de que a classe hegemônica burguesa tem uma grande preocupação com as classes subalternas no quesito educação, em geral ou escolar. Na essência, a educação assume um caráter relevante à instrução da mão de obra do trabalhador: quanto mais a alienação é produzida sobre a égide do sistema educacional, maior o acirramento das contradições sociais e a exploração do trabalho de uns sobre os outros.

As aprendizagens essenciais previstas na BNCC, pautadas em habilidades e competências, não remetem a outra coisa que não a aprender o básico, o padrão para estar apto para o mercado de trabalho.

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres. (Freitas, 2012, p. 289).

Nega-se, assim, à classe trabalhadora o acesso aos saberes historicamente construídos e sistematizados na prática social humana. Para Freitas (2012, p. 290) o problema da questão não é ensinar o básico para se ter uma boa educação, “mas o básico exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém como ‘básico’, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser ‘básico’”.

Na lógica da BNCC, as aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de as mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências. Presente no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014), o termo competência está materializado como meta a ser atingida. É entendida nos documentos oficiais, a competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que o estudante necessita desenvolver para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício pleno da cidadania, do trabalho e do mundo (Brasil, 2017). Essa “nova roupagem” traz na sua essência conceitos baseados na década de 90 do século XX, inspirados no relatório de Jacques Delors (1996), sobre os pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser.

O enfoque dado às competências não é algo novo nas políticas educacionais. Essa proposta derivada das reformas educativas da década de 1990, dos projetos de ajustes dos países periféricos às políticas neoliberais dos organismos internacionais que têm, no capital financeiro, a fonte de princípios privatistas e rentistas. (Santos; Orso, 2020, p. 170)

No contexto abordado pelo pilar “aprender a fazer”, Delors (1996, p. 31) coloca o intuito “de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações [...] aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho”.

O documento da BNCC evidencia, nitidamente, esse amparo dos órgãos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e reforça que a aprendizagem baseada em competências não é um acaso, mas fruto ideológico de um projeto de sociedade para o mercado.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “**saber**” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “**saber fazer**” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2017, p. 13, grifo meu).

O saber-fazer, baseado nas competências e habilidades, atende exigências da sociedade capitalista; os dispositivos de mobilização do “saber-fazer” destoam dos fins da educação inviabilizando os alunos do acesso ao saber historicamente construído. Nessa perspectiva, a análise de Paro (2012) sobre a administração capitalista e administração escolar se faz essencial, para entender o processo de composição do sistema econômico vigente.

Segundo Paro (2012), a teoria da administração capitalista surgiu das necessidades e demandas do capital; ela é tão bem estruturada que sua disseminação não se faz apenas nas empresas, mas na sociedade em geral, ratifica, assim, o poder e os interesses instituídos de uma classe hegemônica. Nessa ordem, a BNCC, enquanto política educacional, é uma expressão dos aparelhos privados de hegemonia e se revela, sobremaneira, conservadora da ordem social presente.

Na racionalização, pela lógica capitalista, há uma divisão pormenorizada do trabalho. Conforme Paro (2012, p. 68): “ela passa a participar de uma parcela muito pequena dessa obra, perdendo de vista o seu todo e alienando-se ainda mais efetivamente do produto do seu trabalho”. Nessas condições de especialização, há uma subdivisão das operações simples, que se configura deturpada ao trabalhador, mas ao capitalista mostra-se na possibilidade de comprar, separadamente, a competência a ser requisitada a cada etapa do processo.

A força de trabalho é a exceção à definição geral de mercadoria de Marx como algo fora de nós” que satisfaz alguma necessidade humana. A força de trabalho está claramente dentro da pessoa do trabalhador – resultando de atributos, habilidades e capacidades que são elementos do corpo vivo e

da alma do trabalhador. Nesse caso, a força de trabalho está sob a influência da vontade do trabalhador que, às vezes, pode ser hostil aos ditames dos representantes humanos do capital no processo capitalista de produção. A força de trabalho é, portanto, a mercadoria pertencente ao trabalhador que é comprada e vendida no processo de trabalho capitalista. (Rikowki, 2018, p. 273).

Quando a força de trabalho é comprada separadamente, o capitalista a adquire, na medida em que precisa da execução de um propósito. Além de obter um custo menor com essa divisão, fomenta maior produtividade, obtendo, assim, o cerne desse modelo representado na expansão do lucro. A análise pormenorizada do trabalho ultrapassa a questão de divisão racional dessa prática, é condição e necessidade ser apreciada através do conceito central da práxis. Nesse sentido, vinculado a tal proposição, Vázquez (1977, p. 8) realiza a acepção cotidiana do próprio tema: “a práxis em uma linguagem usual é incorporada ao sentido prático do desempenho de alguma atividade, como simples dado que não exige explicação [...] num plano a-teórico”, ou seja, o termo aqui entendido se reduz a uma naturalização imediata do mundo, num sentido, pragmático e utilitário.

A abordagem pragmática da práxis ajusta e limita a capacidade do ser a uma dimensão, propriamente, utilitária de entendimento do mundo que também pode ser entendida como consciência comum.

No ponto-de-vista da atividade comum coincide nesse aspecto, por exemplo, em relação a atividade à atividade artística, com o ponto-de-vista da produção capitalista e das teorias econômicas – como a dos economistas clássicos. Para a consciência comum, o prático é produtivo, e produtivo, por sua vez, do prisma de produção, é o que produz um novo valor ou mais-valia (Vázquez, 1977, p. 12).

Na perspectiva de uma sociedade capitalista, essa consciência comum foi sendo aperfeiçoada na história da humanidade e contribui na manutenção das desigualdades sociais, concernente ao homem (prático-utilitário) servir ao capital. A consciência comum frente ao modo econômico, político e social vigente se faz oportuna para a doutrinação da classe trabalhadora. Ao pensar no sentido da práxis pela incorporação teórica, política e revolucionária, sua acepção denota, conforme Vázquez (1977, p. 245), “a ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade humanizada”, isto é, como atividade transformadora do homem sobre o mundo e não mera atividade prática; a concretude da atividade prática sustentada na reflexão e vice-versa.

Vázquez (1977) aponta diferentes níveis de práxis no processo de entendimento da consciência do sujeito no processo prático; para ele, a práxis se revela como criadora e reiterativa. Vázquez (1977, p. 246) salienta: “essas distinções de nível não eliminam os vínculos mútuos entre uma e outra práxis, nem entre um nível e outro”, ou seja, não são processos estanques, mas uma forma de movimento que perpassam os níveis.

A práxis criadora se constitui na produção e autocriação do homem, “cuja criação não se adapta plenamente a uma lei traçada e culmina num produto novo e único” (Vázquez, 1977, p. 246). O produto gerado advém das necessidades de solucionar situações que se apresentam; dessa forma, o homem está em constante criação, se reinventa para satisfazer suas necessidades.

Na práxis criadora, Vázquez (1977) elabora três traços distintos: primeiro, considera uma unidade insolúvel entre o processo objetivo e subjetivo, ou seja, na criação artística, na edificação de nova sociedade ou na produção de um objeto útil, o sujeito que produz é consciente de sua atividade, pois age de acordo com o fim ou com o projeto que a consciência planejou; segundo, considera uma imprevisibilidade do processo e do resultado na práxis criadora, todavia, o pensamento elabora as representações das características do objeto planejado, a produção do objeto real não é mera repetição do ideal pensado, pois na matéria a transformação não se dá passivamente – assim, há uma imprevisibilidade, uma indeterminação no resultado; o objeto não é simplesmente exteriorização do sujeito, mas uma nova realidade que o ultrapassa –; a terceira particularidade da práxis criadora é ter uma unicidade e irrepetibilidade do produto, precisamente, por seu caráter imprevisível e incerto.

Na práxis reiterativa, diferentemente da criadora, o nível de consciência é estagnado, o processo de idealização à concretização dá espaço ao que Vázquez (1977, p. 246) coloca em “conformidade como uma lei previamente traçada e, cuja execução se reproduz em múltiplos produtos que mostram características análogas”.

Ao ponderar sobre a BNCC, sobre a égide dos níveis de práxis elaborada por Vázquez (1977), concebe-se que a normativa evidencia o caráter de uma práxis reiterativa, baseado em habilidades e competências, e exterioriza e duplica a produção de saberes padronizados, moldados à concepção de saber-fazer para a aquisição de uma consciência comum. Assim, a educação, tornando-se unilateral, avilta o ser humano, com conhecimentos instrumentais e mutilados, pois dentro do

sistema capitalista há necessidade de, apenas, formar o pensamento e a mão de obra para o trabalho.

Ao fadar o ensino e a aprendizagem a ditames pré-estabelecidos, como são as habilidades e competências propostas na BNCC, são desconsideradas a potência, a energia e a capacidade de criação do ser, o que Marx (2004, p. 110) denominava formação omnilateral: “não só no pensamento [...], mas com todos os sentidos [...]”; na construção do ser crítico, emancipado que tenha autonomia e consciência da sua realidade e da conjuntura nela inserida a fim de confirmar a sua humanidade.

Consequentemente, a instrução reflete na escola conflitos antagônicos: de um lado, a opressão para o ensino e a aprendizagem voltados, especificamente, a atender a demanda do mercado – de acordo com Rikoswki (2018, p. 273): “a força de trabalho, por ser produzida socialmente, reserva à educação papel na sua produção social” –; por outro lado, permite aos sujeitos o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, proporciona as condições de agentes de transformação da realidade, de uma prática para a emancipação e transformação social.

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 2011, p. 17).

Na contramão de uma escola para todos, a BNCC é um amparo legal para o mercado adentrar na educação.

Não parece ético que a educação seja colocada a serviço dos interesses de um setor da sociedade fortemente determinado a *controlar os conteúdos, métodos e finalidades da educação*, ou seja, o empresariado e suas fundações. Não é ético que continuemos a colocar na prática das redes públicas ideias que atingem milhões de jovens, se já temos o alerta de um conjunto de estudos significativo mostrando seus *efeitos nefastos* (Freitas, 2018, p.125-126, grifos do autor).

Com um forte discurso de qualidade, igualdade e equidade, a BNCC justifica sua condição de promover educação à população, num regime de colaboração com demais instâncias.

Os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um

planejamento com foco na **equidade** também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (Brasil, 2017, p. 15-16, grifo meu).

Disseminar a prática de equidade, dada a estrutura da sociedade capitalista na qual se têm, claramente, as distinções entre as classes, é ultrajante. Em consonância com Andrades, Neves e Picinini (2017) a desigualdade é característica fundamental na manutenção do funcionamento e da preservação do *status quo*. Essa atividade não pode existir sem uma grande massa a ser explorada e uma minoria detenham os meios de produção, “o que por si só já se constitui como primordial desigualdade desta sociedade refletindo invariavelmente em todos os outros componentes, inclusive as oportunidades de ingressar na escola” (Andrades; Neves; Picinini, 2017, p. 18).

A igualdade que se pretende com a BNCC, se constitui como um amparo jurídico de padronização curricular aos interesses da lógica do mercado e da exclusão das diversidades. O tema diversidade, ainda na fase de elaboração da BNCC, foi tratada por diferentes representações dos segmentos da sociedade, como a ANPED e ABdC²⁰.

Na BNCC, a tendência proposta para a formação humana é a modelização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração centralizada, ignorando as “realidades locais”, suas especificidades, possibilidades e necessidades, buscando produzir identidades serializadas e eliminando as diferenças (ANPEd; ABdC, 2015, p. 1).

Nos documentos da BNCC consta: “aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção” (Brasil, 2017, p. 5). Um entendimento de que, a qualidade apresentada pode ser convertida na aprendizagem por habilidades e competências, que repercuta num modelo de conhecimento em que o conteúdo pode ser apreendido, medido e avaliado. Isso implica em processos formativos engessados, pragmáticos, tecnicistas, acrílicos sem dialogar e problematizar a realidade em que se encontram os sujeitos da educação básica. Todavia, a face neoliberal da BNCC é exposta em uma lógica fractal a cada linha escrita deste documento.

²⁰ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; Associação Brasileira de Currículo – ABdC.

4.4 A mercantilização das políticas educacionais: a face neoliberal da BNCC

A intensificação de pesquisas que tratam da educação como pauta do mercado tem no neoliberalismo seu período vivaz. No Brasil, o movimento neoliberal ganhou força na década de 90 do século XX, tendo uma doutrinação da ineficiência do Estado em prestar serviços públicos à população. Desse modo, essa é a grande alavancagem que o mercado delibera para adentrar na proposição estatal e substituir essa prestação de serviços à sociedade. Dessa forma, o Estado deixa de ser o provedor dessas políticas sociais e o mercado assume precariamente essa função por meio das vias da privatização, terceirização, publicização.

A materialização das políticas sociais não é exclusiva do Estado, ganha ênfase como o Plano Diretor da Reforma do Estado (1995) no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

O plano apresentava as políticas sociais como atividades não exclusivas do estado e, assim, elas não pertenciam mais ao núcleo estratégico, devendo ser exercidas pela sociedade por meio da privatização de distintas formas: privatização, que, conforme o plano, é a transferência para o mercado dos serviços lucrativos; a terceirização, que é a passagem para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio, e a publicização, que é o repasse para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos do Estado” (Peroni, 2020, p. 5).

O Estado deve deixar de ser prestador de serviços sociais e transfere esse papel ao mercado, limitando-se à regulação desses atendimentos.

Esse contexto redefine as relações entre o público e o privado com profundas implicações para a democratização, entendida também como a materialização de direitos em políticas sociais universais, passando a focar na lógica individual do empreendedorismo e do cidadão cliente de serviços (Peroni; Mendes; Caetano, 2021, p. 5).

Não mais a educação sendo um serviço monopolizado do Estado abre-se a esse âmbito, o mercado. Assim, a educação assume um papel primordial na pauta neoliberal, e sabe-se que o interesse do capitalismo, nesse campo, é a lucratividade, a formação e o controle do pensamento, para que a classe trabalhadora não questione o modo de produção capitalista, assim, não tenha acesso as diferentes produções da humanidade. Com as reformas educacionais realizadas a partir de 1990, o Estado abre espaço para a mercantilização da educação.

Para entender as interconexões da mercantilização da educação com o Estado é imprescindível investigar os fundos de investimentos, a composição acionária e a carteira de negócios dos mesmos, o movimento de aquisições,

o comportamento das ações na bolsa de valores, os conflitos magisteriais, a caracterização dos capitalistas que operam nesse mercado, a distribuição geográfica dos negócios, nichos de mercado buscados pelos grupos, modalidades de ensino priorizadas, estoque de matrículas, estratégias de marketing, valor das mensalidades, custo de pessoal etc. (Leher, 2021, p. 12).

A possibilidade de lucratividade desencadeou uma relevante proporção de investimentos. Para se ter maior compreensão dessas relações, Leher (2021, p. 12), expõe: “somente conhecendo as entranhas dos grupos econômicos e identificando os sujeitos que os conduzem é exequível compreender o modo de atuação do Estado”.

O individualismo mascara-se na lógica do empreendedorismo. Conforme Paranhos e Bentolila (2021, p. 183), cada sujeito é visto “como empresários de si mesmo” e assume, unicamente, o sucesso ou fracasso; riscos e incertezas a responsabilidade futura para sua vida.

As mudanças nas relações de produção incorporam um paradigma a partir do qual se exigem dos indivíduos capacidades de serem resilientes e flexíveis para enfrentar as intempéries que surgem ao longo do seu ofício. Essa flexibilidade traz em seu bojo um aparato conceitual que sirva para se adaptar conforme as necessidades do mercado, com o endosso das perversas formas de sua admissão (terceirização, uberização) no mundo do trabalho.

Os termos resiliência e flexibilidade atendem ao neoliberalismo e remetem às profundas disparidades sociais como precarização do trabalho, ausência de seguridade social e enfraquece a coletividade de classe. Assim, a BNCC se corporifica no sistema educacional com a concepção neoliberal, que Fine (2021, p. 3) denomina “como um conjunto distinto de medidas políticas associando privatização, comercialização, redistribuição e austeridade”.

O perfil para o trabalhador, nesse contexto, requer qualificação flexível, como citado na própria BNCC.

Em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível [...]. Supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Brasil, 2017, p. 465-466).

Os aspectos socioemocionais são ressaltados como habilidades a serem adquiridas ao longo da educação básica. Conforme o documento da BNCC (Brasil,

2017, p. 8), as habilidades são entendidas como: “(práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. As habilidades socioemocionais contribuem para construir desde a tenra idade a capacidade de resiliência e flexibilidade. Aliás, esses termos fazem parte e estão dispostos no texto da Base e não impactam apenas nas aprendizagens dos indivíduos, mas há repercussão nos aspectos econômico, cultural e social e sobremaneira na questão política. Segundo a BNCC, a escola deverá se estruturar de maneira a:

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (Brasil, 2017, p. 466).

Nessa lógica a escola deixa de propiciar o desenvolvimento da criticidade, a inserção social e a emancipação do cidadão à realização da formação voltada às demandas do capitalismo e validar os discursos hegemônicos neoliberais.

No mundo neoliberal, a finalidade educativa da escola é vista como uma “oportunidade” que o aluno tem para “competir” – independentemente das suas condições de vida. Ele deve ser “resiliente” na adversidade, pois daí advém o mérito (Freitas, 2018, p.114).

Há um processo de naturalização da competitividade no capitalismo, com efeitos deletérios na edificação do coletivo. A competitividade é vista como uma técnica “saudável”, reforçando cada vez mais o esforço pessoal, a meritocracia.

Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (Freitas, 2012, p. 383).

O *standard* defendido por igualdade de oportunidades é o reconhecimento do esforço pessoal de atingir os objetivos, as conquistas, as realizações e o sucesso, sobre a condição de que o resultado é o que importa.

O esforço pessoal e suas conquistas constituem a ideia de garantir que os indivíduos sejam resilientes e tenham a capacidade de determinação. Não obstante,

o cerne do capitalismo e, conseqüentemente, a escola subjaz em um preparo laboral para atender às demandas da globalização e a lei do mercado. Dessa forma, a BNCC é introduzida na educação brasileira como possibilidade de garantia de produção de mão de obra, compreendido por Freitas (2012) como “neotecnista”, que ressurre em 1990 juntamente com a corrente neoliberal que estava sendo instaurada no Brasil.

A Base apresenta-se como “nova” política educacional, porém, no sondar dessa normativa, a ênfase no processo de ensino e aprendizagem centrado nos resultados remete à mesma racionalidade técnica dos anos 70 do século XX, isto é, passa-se a garantir a eficiência e a produtividade na educação. No entanto, para o século XXI, acrescenta-se a evolução tecnológica na utilização sofisticada das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e, de forma estratégica, proporciona-se a educação escolar à sociedade da informação.

Por isso, nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência, e nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas as situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto na sua inserção no processo de trabalho, como em sua participação na vida em sociedade. (Saviani, 2013, p. 438).

O neotecnismo reafirma a concepção neoliberal e, conforme Freitas (2014, p. 1087): isso ocorre “pela via do fortalecimento da gestão e da introdução de tecnologias, acrescidas das teorias de responsabilização e avaliação externas”. As avaliações externas impactam significativamente o conceito de educação e sua finalidade na sociedade, e para discutir essa questão, foi necessária a construção de um subtítulo reservado ao tema dos testes de larga escala e do financiamento da educação.

4.5 Avaliações externas em larga escala e as competências na BNCC

A torrente “onda” neoliberal foi instaurada no Brasil na década de 1990 e, aliadas a essa nova concepção, as reformas educacionais ganharam um espaço privilegiado. Houve uma nova estruturação tanto política, econômica e social daquele período, alinhada a um discurso de globalização e livre mercado que impactou a educação do país, pois é por meio dela que a constituição da mão de obra é formada e subsidia o conglomerado hegemônico estrutural do capital.

Sabe-se que todo o financiamento e os investimentos por organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), nos países periféricos, têm como condição um conjunto expressivo de recomendações voltadas a atender aos interesses de mercado e uma outra compreensão sobre os processos de produção. Nesse sentido, existe uma estreita correlação entre capitalismo, educação e reformas educacionais. Como recomendações dos organismos internacionais, essas reformas passaram a adentrar no cenário educacional a partir de 1990. As avaliações em larga escala na educação ilustram essas recomendações defendidas pelas agências internacionais, como FMI, BM, BIRD, OCDE e UNESCO.

Então, a expressão financiamento/indicadores de desempenho retrata, para além de busca de resultados para melhoria da qualidade de ensino, um controle sobre o processo educativo e, conseqüentemente, a escola cumpre os interesses do capital financeiro internacional – transpondo-se de direito constitucional para um serviço, passível de regulação como qualquer outra mercadoria.

O Sistema Nacional de Educação Básica – SAEB e, posteriormente, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, ambos criados na década de 1990, com o então presidente Fernando Henrique Cardoso, foram as primeiras iniciativas de institucionalização da avaliação em larga escala. Ainda na mesma década, o Brasil participou de avaliações em larga escala elaboradas por organismos internacionais.

Concomitantemente, nos anos de 1997 e 1998, verifica-se a participação do Brasil em projetos internacionais de avaliação em larga escala sob a coordenação da Oficina da Unesco-Orelac, prenunciando nova fase na sistemática de avaliação da Educação Básica. É no ano 2000 que o Brasil passa a participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), organizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – (OCDE, o qual se realiza, a partir desta data, de três em três anos. (Werle, 2011, p. 777)

No quadro 1 tem-se o intuito de elucidar os testes realizados em escala nacional e o aplicado no Estado do Rio Grande do Sul, bem como o ano de criação e a etapa a ser avaliada.

Quadro 1 - Teste em larga escala proposto pela União e o Estado do Rio Grande do Sul

Teste em Larga Escala	Ano de Criação	Órgão Responsável	Etapa
Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)	1990	União	3º ano do Ensino Médio

Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc - Prova Brasil)	2005	União	5º Ano- 9º ano
Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	2013	União	3º Ano do Ensino Fundamental
Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	1998	União	3º ano do Ensino Médio
Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)	2004	União	Concluintes dos cursos de graduação
Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do RS (SAERS)	2005	Estadual	2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio das redes pública estadual e municipais.

Fonte: elaboração da autora.

As avaliações podem ser realizadas anualmente, como é o caso da Prova Brasil, ANA, ENEM, ENADE e, por ciclos como ocorre com a ANEB e SAERS (a cada dois anos). Já as avaliações internacionais estão relacionadas com PISA e o PIRLS e, de acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020):

- a) O Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA)²¹ – é realizado desde o ano de 2000, sendo um estudo comparativo realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Afere o desempenho a cada três anos nas áreas: leitura, matemática e ciências, em estudantes com 15 anos de idade;
- b) O Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS)²² – é realizado desde 2001 pelo *International Association for the Evaluation of Education Achievement* (IEA). Afere a capacidade de leitura e compreensão dos textos. Sua aplicação é a cada 5 anos para estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental.

²¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>

²² Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pirls>

A partir dos anos 2000 houve uma disseminação das avaliações em larga escala. Além do nível federal, estados e municípios também passaram a investir nesse instrumento com o argumento de buscar a melhoria da qualidade na educação. De acordo com Werle (2011, p. 777): “apesar da centralização no Inep do sistema de avaliação, os estados criam suas próprias modalidades de avaliação, assim como alguns municípios”.

O fomento ao sistema de avaliação veio pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Foi estabelecido como prioridade o “desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino [...] contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados” (Brasil, 2001, p. 2).

Assim, no atual PNE, Lei n. 13.005/2014²³, o qual sucede a lei do antigo plano de 2011, também é referendado o sistema de avaliação e na meta 7 é alocado “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (Brasil, 2014, p. 6). Pelo entendimento até o momento, há esforços dos órgãos nacionais e internacionais para edificar sistemas para o monitoramento e regulação da educação. Mas, qual o sentido de uma avaliação em larga escala? Melhorar a qualidade da educação?

Há uma discussão mais fácil do que os reformadores se negam a fazer no mundo todo onde estão presentes: o que entendemos por uma boa educação? Para eles é tirar nota boa no teste e a escola ter média alta. E ponto. Isso, é claro, não é suficiente para os educadores (Freitas, 2015, s/n)

As indagações sobre o sentido de uma avaliação em larga escala para aferição de uma melhor qualidade são necessárias, pois é questionável o caráter dos resultados obtidos com essas avaliações. De acordo com Cossio (2014, p. 3), “não raro são usados como forma de ranqueamento entre regiões, sistemas, instituições, professores e alunos”. Atreladas à competitividade da educação, as avaliações em larga escala cogitam priorizar políticas centradas apenas em resultados, não contribuindo para uma formação integral.

Embora haja sistemas que foram aperfeiçoados na busca de contextualização dos resultados, as notas/conceitos das provas continuam tendo centralidade, e avalio que são parâmetro insuficiente de avaliação de

²³ O PNE foi prorrogado até dezembro de 2025, pois está em curso a elaboração do novo PNE no Congresso Nacional.

políticas, tanto pelas limitações do que é avaliado quanto pela articulação, ainda precária, de resultados de avaliações de desempenho com avaliações institucionais e análise de contextos. Deste modo, é injusto atrelar financiamento à avaliação. Uma proposta mais afeita aos requerimentos de avaliação que possa subsidiar decisões de financiamento e promover democratização da educação e da gestão da educação. (Farenzena, 2021, p. 22-23).

Contudo, a difusão das avaliações censitárias de larga escala tem sido utilizada como um instrumento de gestão das redes de ensino, por meio de testes padronizados e como um sistema de responsabilização que recai sobre a escola a culpabilidade de seu desempenho. A BNCC reforça essa política de avaliação de desempenho quantificável representada pela aprendizagem de competências a serem adquiridas pelos estudantes ao longo da educação básica.

Então, a educação alinhada ao capitalismo cumpre a finalidade da incorporação de um processo racional na produção educativa, na quantificação de aprendizagens, estimulando a competitividade, por meio de *rankings* dos resultados gerados pelas escolas, municípios e estados.

Para os agentes de *advocacy* da BNCC – estejam dentro ou fora dos governos –, os resultados das avaliações em larga escala são uma espécie de oráculo a partir do qual as políticas educacionais devem ser pensadas, implementadas e geridas. É da fé inquebrantável nos testes padronizados que resultam políticas como a BNCC (ao menos desde a sua primeira versão) e a reforma do Ensino Médio. (Cássio, 2019, p. 17)

Os efeitos deletérios de *rankings na educação* atrelados à meritocracia modificam as formas de financiamento à área. Recentemente, foi aprovada a Emenda Constitucional (EC) n. 108 de 2020, alterando as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para estabelecer critérios de distribuição da cota-parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). A proposta da EC altera os critérios de repartição do ICMS com os municípios, permitindo que indicadores ligados ao desempenho em educação sejam incorporados ao cálculo de divisão do imposto no Estado.

Conforme a mudança, no inciso II do artigo 158 da Constituição Federal, que dispõe sobre a repartição das receitas tributárias que pertencem aos municípios, tem-se que:

até 35% (trinta e cinco por cento), de acordo com o que dispuser lei estadual, observada, obrigatoriamente, a distribuição de, no mínimo, 10 (dez) pontos percentuais com base em indicadores de melhoria nos resultados de

aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos. (Brasil, 2020, p. 1).

A partir dessa modificação, o mínimo de 10% dos repasses de ICMS é encaminhado aos municípios tendo como critério a educação. A distribuição em cada município tem como base os indicadores de desempenho. Essa problemática tenciona, justamente, a incluir a educação num caráter meritocrático, não reflete o todo do processo educativo, ou seja, não são levados em consideração o contexto de produção dos saberes e a inserção das condições sociais de cada comunidade. Apenas se constrói uma forma para fundamentar a quantificação de resultados e não de aprendizagem, na reverberação no extrativismo da própria humanidade.

Nesse processo de ocupação por um nível mais elevado na escala de desempenho, os sistemas de ensino são acometidos à pressão, atribuindo toda a responsabilidade de sucesso ou fracasso às escolas, aos professores e, não é incomum, há ocorrência de burlar o sistema para que o score desses dados seja elevado, não condizente com a realidade apresentada. A responsabilização sobre os índices de cada unidade escolar está, diretamente, ligada à valoração da remuneração dos profissionais, ao *status quo* da escola e ao estigma de vinculá-la à produtora de saberes de baixa qualidade.

A forma mais repreensível de burlar o sistema é a tradicional trapaça. Já houve muitas reportagens sobre um professor ou diretor que foi demitido por corrigir as respostas dos estudantes antes de entregar os testes ou vazar as questões antecipadamente para os estudantes. (Ravitch, 2011, p. 177)

A forma como vêm sendo atrelados os resultados com a responsabilização de docentes e administradores das escolas, dentro do sistema educacional americano, como assinalado por Ravitch (2011), cria um movimento interno de construção de estratégias que exploram brechas nos procedimentos de testagem à elevação dos resultados.

[...] quando o propósito do teste é a responsabilização, então os professores e administradores entendem que existem consequências reais se os escores em suas salas de aula ou em sua escola não mudarem. Se os escores subirem, eles podem ganhar um belo bônus; se descerem, sua escola será estigmatizada, e eles podem perder seus empregos. A pressão intensa gerada pelas demandas da responsabilização leva muitos educadores e diretores a aumentar os escores de maneiras que nada têm a ver com a aprendizagem. (Ravitch, 2011, p. 177)

Ravitch (2011, p. 177) aborda as formas que tanto professores quanto administradores realizam para obter índices mais elevados: “muitas formas de burlar

o sistema não são diretamente ilegais, mas elas geralmente não são abertamente reconhecidas”. Pode-se adquirir como estratégias de ludibriar o sistema: a restrição do acesso às provas dos estudantes com mais dificuldades, na ocasião, estimulando para que eles permaneçam em casa nesses dias de aplicação; a rejeição de matrículas de alunos com histórico de baixa frequência; a exclusão de alunos com deficiência; flexibilizações durante o período de teste (consulta a materiais de apoio); a diminuição do ponto de corte dos resultados; ou a redução do nível de complexidade das provas.

Freitas (2012) elucida que a quantificação positiva no padrão de desempenho leva a consequências danosas de forma a enxergar a escola como uma empresa, visando à: concorrência com as demais; segregação socioeconômica dentro de cada instituição; precarização do trabalho do professor; destruição moral do professor; destruição do sistema público de ensino; e ameaça à própria noção liberal de democracia. Nesta lógica, a democracia é um ponto fulcral para que o sistema público de educação possa resistir à estruturação do capitalismo.

A educação democrática precisa ser pensada como um sistema público, gratuito, laico e universal, de maneira a que todas as crianças e jovens aprendam aquilo que de melhor a humanidade tem produzido ao longo da história nos campos da ciência, da arte e filosofia. (Duarte, 2020, p. 37)

A escola, por sua vez, não deve trabalhar a serviço do capital, mas em um movimento ao revés, na promoção de um ensino universal aos interesses da classe trabalhadora.

4.6 BNCC e Dias D: Orientações para Formação de Professores no Estado do Rio Grande do Sul

O presente texto foi construído a partir dos registros das experiências enquanto professora da rede pública da educação básica e das vivências ao longo desse período de formação dos dias D no município de Piratini.

Os denominados dias D fizeram parte do calendário escolar e do tema de formação continuada dos professores estaduais, municipais e particulares no ano de 2019. Os dias D se constituíram no regime de colaboração estabelecido entre a Secretaria de Estado da Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais

(UNDIME/RS), do Sindicato do Ensino Privado (SINEPE/RS) e da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

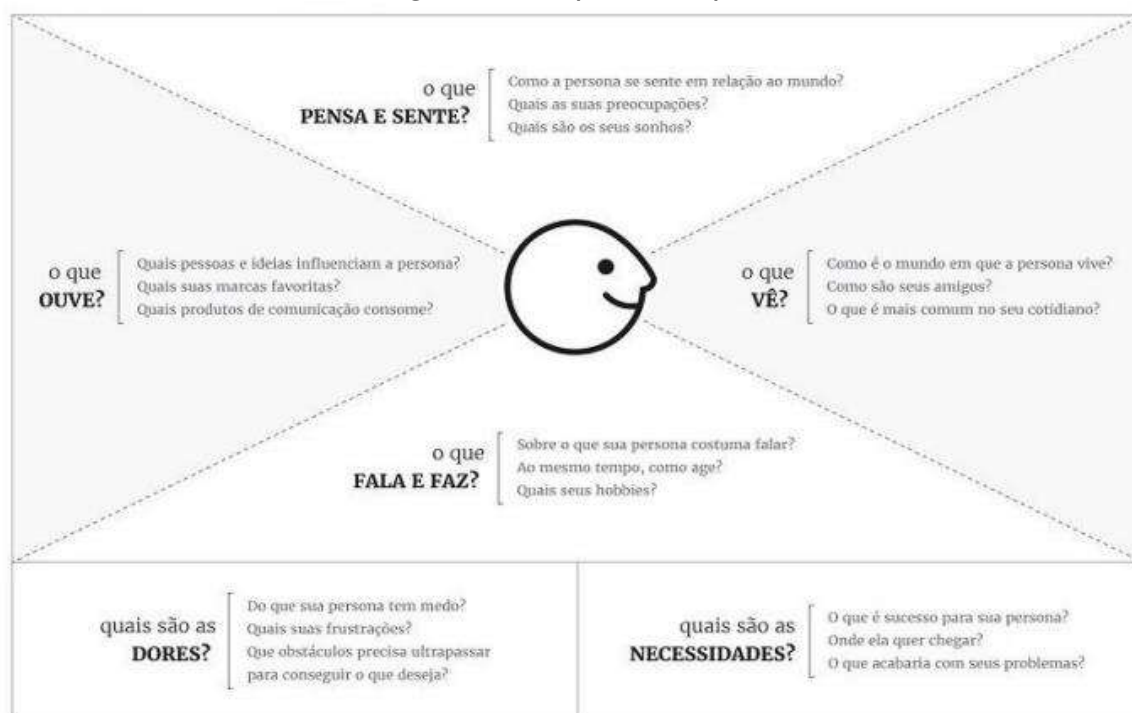
Nesse sentido, as escolas da educação básica de todo o estado do Rio Grande do Sul pararam as atividades escolares para discutirem a BNCC e o Referencial Gaúcho Curricular (RCG). Ao todo eram quatro dias (abril, junho, agosto e outubro) e, dessa forma, houve uma grande mobilização das equipes diretivas das escolas públicas e privadas do estado para que esse dia fosse realizado. Cabe registrar que esses quatro dias já estavam previstos para o calendário escolar daquele ano e não eram considerados dias letivos.

No dia 12 de abril de 2019 ocorreu o primeiro dia D. As orientações, primeiramente, eram para preencher um formulário individual tanto para professores quanto para os gestores com uma consulta pública sobre o RCG. Para os docentes, o formulário se constituía nos quesitos: formação inicial; se atuavam em sua disciplina de formação; se possuíam tempo para estudar dentro do seu regime de trabalho; e se as escolas, as Coordenadorias Regionais de Educação, as Secretarias Municipais de Educação e Mantenedoras Privadas programaram atividades de formação continuada.

Posteriormente ao preenchimento do formulário eram apresentados textos introdutórios do documento da BNCC, e vídeos com representantes da Mantenedora, da UERGS e da UNDIME, destinados aos gestores e professores. A tarefa trabalhada era intitulada “Desafio do Dia D”, com um aporte na teoria educacional da Pedagogia de Projetos de John Dewey (1859-1952) e na prática do *Design Thinking*, também conhecido como “processo de empatia”.

Na figura 6 é apresentado o mapa da empatia, no qual as equipes de professores (formados de diferentes áreas) deveriam responder as perguntas expostas e montar o perfil do personagem: o(a) professor(a) como base nas dez competências gerais da BNCC.

Figura 6 - Mapa da Empatia



Fonte: <https://resultadosdigitais.com.br/blog/mapa-da-empatia/>

Ao final da etapa do preenchimento do mapa de empatia foi proposta a seleção de um dos problemas registrados, a criação de ideias para solucioná-lo e, por fim, a ação para aplicar as ideias e solucionar o problema, culminam num projeto. Foi orientado que no segundo dia D as equipes apresentassem esse exercício em forma de relatórios.

O segundo dia D foi realizado no dia 12 de julho de 2019, com as apresentações dos projetos realizados pelas equipes e a entrega do relatório. Na sequência, houve dois questionamentos lançados às equipes: qual conhecimento ou saber é considerado importante, válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? Quais possíveis caminhos nos levam a responder o questionamento anterior e quais critérios podem ser utilizados?

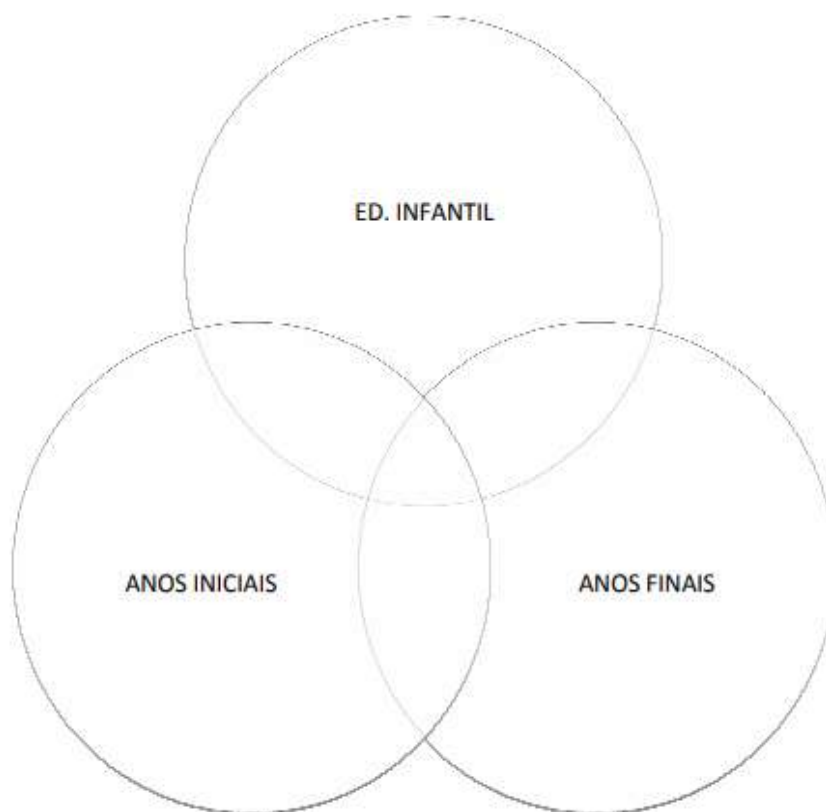
Após a discussão dos questionamentos, foi recomendada a leitura do artigo do professor de Filosofia da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Paulo Ghiraldelli (2000), intitulado “A teoria Educacional do Ocidente”²⁴. Nessa atividade foram propostas a escolha de um dos autores descritos e uma metodologia a partir dos cinco passos proposto no texto.

²⁴ Disponível: <https://www.scielo.br/j/spp/a/5gw78CMTv9PpLqF3NkTpg4b/?format=pdf&lang=pt>

No dia 29 de agosto de 2019, no terceiro dia D, foram efetuadas leituras dirigidas dos campos de experiências, áreas de conhecimento da BNCC e do RGC, e também foram apresentados os vídeos: “Quem é o aprendiz do século 21?”²⁵ (criado pelo Instituto Ayrton Senna); e “A jornada” (criado pelo Instituto Inspirando Jovens de Sucesso). Na sequência, a proposta foi realizar a dinâmica: um mergulho entre etapas (Figura 7), estruturadas em três grupos (Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental).

Figura 7 - Diagrama da Dinâmica: Um Mergulho nas etapas

DIAGRAMA: UM MERGULHO NAS ETAPAS



Fonte: Materiais de Orientação para o 3º Dia D

O trabalho consistia na identificação das características fundamentais da etapa e suas particularidades, do mesmo modo, as inter-relações entre as etapas por meio do diagrama. Por último, foi efetuado um mapa mental a partir das leituras e discussões trabalhadas no dia.

²⁵ Disponível em: https://youtu.be/oRgD_apITps

O quarto dia D estava previsto para o mês de outubro de 2019, mas a data foi alterada devido à mudança no calendário de aplicação das provas do SAEB (com a aplicação no período do dia 28/10 a 08/11) em todo o território nacional do ano de 2019. Dessa forma, o último dia D foi realizado em novembro.

Como orientação para esse dia foi sugerida a divisão em grupos de estudos por segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e gestores escolares.

Todos os materiais e orientações chegavam com um curto prazo para que os supervisores, coordenadores e gestores tivessem tempo para estudar, discutir e refletir sobre o que estava sendo proposto e, desse modo, pudessem se apropriar dessa política educacional que estava sendo implementada no país.

Portanto, a BNCC como política educacional, apresenta a pretensão de dirimir as desigualdades encontradas na educação nacional e alinha-se aos testes em larga escala para aferir a qualidade do ensino e a aprendizagem escolar, sob o discurso de construir uma boa educação a todos. Na realidade, essa normativa valida a educação baseada pelo treinamento e expõe sua face neoliberal, na tratativa de comercializar a educação e vincular as reformas empresarias. O discurso contido no seu documento articula-se com estratégias de produção capitalista, busca atender a uma formação voltada para o individualismo, a resiliência e a responsabilização da escola sobre o viés do sucesso ou do fracasso e acomete o controle sobre o trabalho docente e sua ação na sala de aula.

Com o intuito de formação individualista e a padronização das aprendizagens a BNCC vai na contramão das diferenças existentes e, desse modo, a educação do campo está inserida na diversidade. Assim, suscita-se questionamentos sobre as contradições existentes e os possíveis efeitos dessa proposta homogeneizadora para a educação do campo? No próximo tópico, será refletido sobre as diferentes particularidades que envolvem as temáticas BNCC e educação do campo.

5. EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS INTERFACES

A educação do campo vem conquistando as pautas de discussão nos âmbitos federal, estadual e municipal. O tema não é apenas um termo da nomenclatura para designar certo segmento da educação ou um modismo para identificá-lo, pelo contrário, é um movimento que surgiu na luta e na denúncia pelo descaso à população camponesa no nosso país. Dessa forma, a presente seção estruturar-se-á numa abordagem sobre a educação do campo e suas diretrizes operacionais, assim como os desafios que enfrenta na sua afirmação frente às políticas educacionais e, mais recentemente, com a instauração da BNCC na realidade brasileira.

5.1 Educação do Campo: delimitando a temática

Notoriamente a educação no Brasil é marcada pela elitização do ensino, com um caráter de exclusão, alienação e subalternidade. Como resultado, a formação sociocultural, política e econômica do país acomete a profundas formas de desigualdades e exploração na maioria da população.

As políticas educacionais voltadas para a educação do campo são recentes dentro do contexto histórico educacional do país, seu desenvolvimento começa a partir da década de 1990 com o processo de redemocratização e com as reivindicações advindas, de diferentes segmentos, principalmente, pelo MST.

As primeiras articulações como movimento de educação do campo se corporificam em organizações tanto estaduais como nacionais e reverberam em encontros de estudos, reflexões e lutas sociais, como é o caso do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária em 1997 (I ENERA) e, posteriormente, a I Conferência por uma Educação Básica do Campo em 1998. Foram reunidas as diferentes categorias com o intuito de vincular os temas campo e educação na agenda política dos governantes.

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (Verdrimini, 2007, p. 123).

A materialização das contradições provocadas pelo capitalismo resulta na profunda disparidade econômica, política, social e cultural da população. A mobilização dos trabalhadores do campo e as lutas sociais, sem dúvida, são a única forma para enfrentamento coletivo dessas contradições. Assim, a compreensão de Estado vai além de uma esfera administrativa e burocrática, expressa uma correlação de forças e de relações políticas. Portanto, os enfrentamentos e reivindicações são vitais para a sobrevivência dentro do capitalismo: “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral” (Marx; Engels [s.d.], p. 301).

Pela consciência coletiva da classe trabalhadora, aqui delimitados no movimento dos sem terras, dos povos indígenas, dos ribeirinhos, dos camponeses, dos povos das florestas, das comunidades quilombolas, entre outros, surge a educação do campo. De acordo com Caldart (2009, p. 40), “a Educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção da alternativa, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações”.

Fazem-se necessários dois apontamentos quanto à educação do campo: os paradigmas entre educação do campo e educação rural; e a origem da conceptualização da proposição *do* campo em contraponto ao *no* campo. Ambos os apontamentos trazem em sua essência conceitual o confronto de ideias, implicações e desdobramentos refletindo, não apenas, no âmbito da educação.

No primeiro, a educação do campo tem diferentes particularidades da educação rural, quando entendida sob o viés da igualdade de direitos, na valorização do ser humano e do direito à educação e a aprendizagem crítica na perspectiva da emancipação dos camponeses. Ribeiro (2012) contextualiza a educação rural, primeiramente, pela representação dos sujeitos cuja população agrícola tem a agricultura como o meio de sustento.

Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma

educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam (Ribeiro, 2012, p. 295).

De acordo com Fernandes e Molina (2004), a educação rural está relacionada ao pensamento latifundiário industrial, aos projetos hegemônicos do capitalismo, marcada pela exploração da força de trabalho e pela produção de riquezas via acumulação material de poucos, excluindo a maioria, estes servindo para mão de obra na produção em larga escala.

Dessa forma, não há espaço para os diferentes saberes e as práticas alternativas, a unilateralidade do conhecimento é introduzida como única verdade e, por sua vez, os trabalhadores e suas técnicas são vistos como improdutivos. São excluídos, seus territórios não existem, exatamente por este paradigma que não compreende o campo como território de vida. O campo é concebido em *lócus* para a produção em larga escala e os trabalhadores apenas como produtores e não como protagonistas na produção de saberes e da cultura.

Em contrapartida, a educação do campo tem sua essência na mobilização desses trabalhadores do campo e na sua visibilidade dentro da sociedade, sujeitos coletivos como protagonistas na produção do conhecimento e da cultura. Falar em educação do campo é mencionar a dualidade entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa e as consequências desses paradigmas em relação ao homem, à natureza e à sociedade.

Entendo que uma das características constitutivas da Educação do campo é a de se mover desde o início sobre um 'fio de navalha', que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade (Caldart, 2009, p. 38).

Nas contradições reais, a educação do campo faz uma crítica ao conhecimento dominante ligado ao modelo capitalista. Como forma de resistência assegura os saberes dos camponeses na democratização e acesso ao conhecimento, um movimento concreto de luta, "produzindo concepções, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas" (Caldart, 2009, p. 40).

O segundo apontamento em relação à educação do campo é sobre a constituição da proposição *do* ao invés de *no* campo, pois não é uma simples troca gramatical, mas é reconhecer distintas concepções epistemológicas e pedagógicas de educação, escola e sociedade.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja *no* e *do* campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2012, p. 18, grifos da autora).

A educação do campo é aquela em que os indivíduos que estão relacionados se reconhecem, constroem sua identidade pautada na coletividade, na consciência de classe e na luta pela garantia de direitos e valorização desses povos.

Na sua origem, o 'do' da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é 'para' e nem mesmo 'com': é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um 'do' que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites 'impostos pelo quadro em que se insere', a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas (Caldart, 2009, p. 41).

A visão de educação no campo, em contrapartida, não tem a especificidade dos processos de ensino e aprendizagem voltados para esses sujeitos e a vinculação com a comunidade. A educação no campo pode ser apenas a edificação de uma escola situada no meio rural, com relação direta com a mesma educação propiciada para as escolas urbanas. Isto posto, salvo raras exceções, a escola rural no Brasil é uma espécie de escola urbana mal equipada, com professores leigos e mal pagos, completamente desprovida de uma estratégia voltada para o campo (Brandão, 1995).

A educação no campo, pelo que se observa ao longo da história e ainda hoje, é o modelo da educação urbana sendo imposto aos sujeitos do campo, em que podem haver ajustes ou modificações, mas na sua essência trazem as características de uma escola, hegemonicamente, burguesa.

Adaptar os conteúdos, os calendários e o material didático às condições de vida do meio rural. É a ideia dominante propor um modelo de educação adaptável aos especiais, aos diferentes, indígenas, camponeses, meninos de rua, portadores de deficiência e outros. Os fora do lugar. As espécies em extinção. Até quando? (Arroyo, 1999, p. 07)

Ter uma escola no campo, não significa que atenda às necessidades dos povos do campo. O processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade.

A escola rural ainda coexiste com a educação do campo, mas ambas em sentidos e concepções opostas. A educação rural: tem o sutil entendimento que é constituída de processos democráticos.

Assim, o homem do campo permanece ausente da história de sua própria cultura, pois tem sua linguagem, sua origem social, seus saberes desqualificados em nome de um modelo de valorização social hegemônico. Na realidade, percebe-se a sutil hostilização da diversidade, porque existem mecanismos oficiais e toleráveis de exclusão, bastando analisar o processo de avaliação, o currículo, os decretos e as leis que adotam a perspectiva do sujeito homogêneo na educação (Skliar, 2003, p. 19).

A perspectiva da educação do campo, em contraponto ao modelo de educação rural, tem a perspectiva de superar esse paradigma, na construção da sua própria pedagogia, superando as relações política, econômica e cultural enraizadas na dominação e subalternidade, na qual se conceba o campo como:

[...] um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como lugar do atraso, da não cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura. (Munarim, 2011, p. 11)

A educação que se quer para os povos do campo é a educação no sentido amplo, articulada à sua riqueza e às diversas relações sociais e que dialogue com o conhecimento científico, com os modos de produção de vida, cultura e saberes dessa população.

Portanto, a escola do campo dialoga com o entendimento da perspectiva gramsciana da escola unitária “no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializam o projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura” (Molina; Sá, 2012, p. 327), para a formação dos intelectuais das classes subalternas. Dessa forma, a escola do campo tem um constante desafio, o de desenvolvimento de uma práxis voltada para a formação contra-hegemônica, para vincular o projeto de educação com a totalidade de um projeto político para uma transformação social da classe trabalhadora.

5.2 As diretrizes operacionais que embasam a Educação do Campo

É preciso pensar na educação do campo correlacionada aos conflitos imanentes e estruturais do modo capitalista de produção. Esta vinculação se faz necessária para o entendimento de sua origem, pois, como afirma Caldart (2009), a escola do campo nasce da denúncia e do descaso com centenas de homens, mulheres, crianças, jovens e idosos dos diferentes segmentos sociais que lutam pela desigualdade solidificada do capitalismo.

Pensar em educação do campo significa continuar a luta de um caminho histórico em que ganhou reconhecimento no debate dentro do MST e avançou para outros movimentos sociais na perspectiva de ampliação do entendimento teórico e prático. O reconhecimento por meio das políticas públicas educacionais do campo, assim, faz-se necessário. Nesta subseção, alguns apontamentos no âmbito das diretrizes operacionais e marcos legais de grande relevância para a construção da educação do campo são realizados.

As primeiras experiências concretas para o fortalecimento da prática educativa dos diferentes grupos populares de trabalhadores que compõem o campo foram as organizações de encontros e seminários, em âmbitos estaduais e nacional, para discussão sobre a temática. A mobilização “Por uma Educação do Campo”, no início dos anos 1990, nasceu dos debates realizados no interior do MST, por defender uma “escola diferente” (MST, 2005) resultando no I ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária em Brasília, em 1997, e posteriormente a I Conferência por uma Educação do Campo em 1998, ocorrida na cidade de Luziânia, no estado de Goiás, que contou com a parceira da Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Universidade de Brasília(UnB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A expressão desses coletivos deu espaço para o fortalecimento de forças para a delineamento das políticas educacionais para o campo.

Desde a década de 90 do século passado, o MST traz relevantes contribuições na dimensão pedagógica e na produção de referências bibliográficas sobre a educação do campo. Um dos primeiros textos escritos foi “Nossa luta é nossa escola”, que contém registros de práticas pedagógicas das educadoras das escolas de assentamentos do MST.

Busca-se construir uma prática educativa coletiva que se desdobra em produção do conhecimento e valorização da postura crítica na prática e gestão escolar; na análise dos conteúdos e metodologias de ensino; no planejamento de formas de avaliação, a exemplo dos ciclos de formação empreendidos nas escolas itinerantes. Importante notar que, no âmbito da legislação, a LDB n. 9.394/96 possibilita que os gestores das escolas do campo definam calendário e processo pedagógicos próprios (Souza, 2012, 754).

A LDB também é uma conquista que deriva das lutas dos trabalhadores e, além de assegurar o direito a todos a educação, traz em seus artigos 23, 26 e 28, as particularidades da educação do campo nas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas. No artigo 28 expõe: “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (Brasil, 1996). Dessa forma, encontra-se a garantia do direito aos sujeitos do campo voltado para sua particularidade, mediante adaptações de metodologias, currículo e organização para a vida do campo.

O documento normativo pioneiro a reconhecer e utilizar a expressão educação do campo, bem como fazer a distinção entre educação do campo e escola rural, foram as “Diretrizes operacionais para educação básica das escolas do campo”, de abril de 2002 (Brasil, 2002), expedido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A definição de escola do campo é expressa no parágrafo único do artigo 2º:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

O parágrafo, além de trazer a definição sobre escola do campo, concebe sua identidade, vinculando-a, diretamente, com sua realidade, os saberes, a cultura, a ciência e a luta dos movimentos sociais na construção coletiva de uma qualidade de vida a todos os sujeitos do campo.

No decreto n. 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, sobre o que são escolas do campo, veio como mote principal não apenas o reconhecimento já instituído pela Diretrizes de 2002, mas a obrigatoriedade do Estado de instaurar formas de ampliar e qualificar a educação básica e superior. De acordo com Molina (2012, p. 456), “pode-se afirmar que o objetivo principal do decreto n. 7.352/2010 é a instituição de ações do Estado brasileiro que visem promover concretamente a materialização do direito à educação escolar para os camponeses”.

A materialidade na educação e a garantia de direitos não se restringiu apenas à educação básica, mas contemplou à educação superior e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As desigualdades sociais não estão remetidas, exclusivamente, à educação básica: O acesso e a permanência nos estudos da EJA e no ensino superior do nosso país ainda é um grande dilema, e nesse sentido, ao tratar dos sujeitos do campo, onde as contradições ainda são mais notórias, a Política Nacional de Educação do Campo reconhece e legitima o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) como elemento integrante desta política de Estado.

O Pronera tem viabilizado o acesso à educação formal a centenas de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária. Não fossem as estratégias de oferta de escolarização adotadas pelo programa, pautadas nas práticas já acumuladas pelos movimentos, entre as quais se destaca a alternância, com a garantia de diferentes tempos e espaços educativos, estes jovens e adultos não teriam se escolarizado por causa da impossibilidade de permanecer, por seguidos períodos, nos processos tradicionais de educação, o que necessariamente os impediria de conciliar o trabalho e a escolarização formal. O Pronera tem se tornado, efetivamente, uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no país, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento (Molina, 2012, p. 459).

Outro arranjo significativo para a educação do campo foi o lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), instituído em 20 de março de 2012. Em conformidade com a Política Nacional da Educação do Campo, decreto n. 7.352/2010, no seu artigo 1º reforça o compromisso e promove ampliação do atendimento às escolas do campo e quilombolas.

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2012).

Nesse sentido, o Pronacampo tem o intuito de construir ações voltadas a quatro eixos, (Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica), para assegurar a valorização da escola, a aprendizagem, o conhecimento e a cultura das populações do campo.

Em 2016, foi aprovada a BNCC para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 2017, para a etapa do Ensino Médio. Essa normativa não trata especificamente da educação do campo, mas a coloca na mesma seara de

padronização curricular, devido à sua intencionalidade de ser obrigatória em todo o país. Como ficará a educação do campo frente à consolidação da BNCC, uma vez que propõe a uniformizar a educação e as aprendizagens de todos os estudantes?

5.3 Educação do Campo e BNCC: análise de contrapontos

A BNCC tem suscitado grandes inquietações entre professores, gestores, instituições, associações, comunidades no âmbito da sua formulação (ao todo foram três versões do documento elaborado no período de 2014 a 2016) e implementação, que tinha uma previsão para até 2020. Tem em seu propósito a padronização das aprendizagens, imbuídas de habilidades e competências a serem adquiridas ao longo das etapas de escolarização.

Com o engodo de superar as desigualdades na educação existente no nosso país, concretizou-se essa normativa. Por ser obrigatória, estados, municípios, escolas e professores necessitaram realizar ajustes ou modificações do seu trabalho atendendo a essa demanda.

Mas o porquê do engodo? A BNCC é uma política formulada e financiada por grandes fundações do setor empresarial privado, como a Fundação Lemann, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco e o Instituto Ayrton Senna e, nesse sentido, a lógica a ser proferida não é uma educação de qualidade, mas uma mercadoria a ser comercializada.

Sabe-se que a BNCC é um amparo legal para o capital e a privatização adentrarem no setor público, mediante a venda de soluções educacionais, administração, supervisão, orientação das escolas para que, enfim, se resolvam as mazelas da educação. Com a padronização curricular, a existência das avaliações em larga escala, para medir, quantificar e responsabilizar os sistemas de ensino, cria condições para a utilização dos serviços educacionais privados. Isto posto, a face dessa política é extremamente perniciosa e faz jus ao pensamento neoliberal na qual ela foi gerada.

A Base é uma política que altera a organização curricular, a distribuição das escolas, as finalidades da educação e vincula a formação de professores, diretamente, a ela. Sendo uma expressão na educação do capitalismo, os pontos elencados estão articulados com o financiamento e os interesses dos organismos internacionais, nesse sentido, a área da educação é um serviço social estratégico e

reverbera o desenvolvimento das demais áreas. De acordo com Freitas (2017), o documento da Base está orientado para a padronização curricular, desconsidera a diversidade cultural e as especificidades do povo brasileiro, incorpora a pauta de tendências internacionais não exitosas já realizadas em outros países.

A BNCC apresenta em seu contexto as aprendizagens baseadas em habilidades e competências, pautadas no treinamento, no pragmatismo, no individualismo e na meritocracia, aliada às avaliações externas. Tem na dinâmica do desempenho a nivelação de todos os estudantes, desconstruindo, assim, a ideia de desigualdade e de diversidade existente.

Neste contexto, de uma Base como proposta curricular homogeneizadora, como fica a diversidade populacional? Como fica a educação do campo? Em conformidade com Hypólito (2019, p. 195), “a definição de um currículo nacional pressupõe uma homogeneização cultural, pois algumas vozes calarão e outras poderão ser ensurdecadoras”.

Os movimentos sociais têm lutado por uma educação para os sujeitos do campo, essa luta é histórica para o reconhecimento da diversidade que compõe o nosso país.

Fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a educação do campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação. Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável (Souza, 2008, p. 1090).

Assim, a chegada da BNCC, nesses contextos, representa uma negação do debate sobre a diversidade e da criação de um projeto de formação humana que assegure uma sociedade mais justa. Ela está organizada em uma parte comum da formação geral básica e a diversificada: a formação geral básica se compõe numa parcela expressiva da composição das horas totais para o ano letivo (cerca de 60%); e a parte diversificada fica com o restante (40%) para os currículos locais serem organizados conforme necessidade.

Nesse caso, a BNCC é um instrumento que age na desestruturação da escola pública, mediante a supremacia de alguns componentes curriculares para atender à demanda dos índices e a pontuação em *ranking*, submetendo a escola às provas de

caráter censitário e externo em detrimento da cultura, dos saberes e das diversidades e necessidades locais. Dessa forma, acomete a escola a uma política de responsabilização do sucesso/fracasso sobre as formas de organização administrativa, estrutural e pedagógica.

Na atual disputa pela escola, os reformadores empresariais da educação ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central na introdução da padronização como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola (Freitas, 2014, p. 1093).

Há uma grande tendência das diversidades locais, dos saberes e das culturas sucumbirem à pressão do desmonte da escola, pois retira-se a obrigatoriedade de alguns componentes curriculares, por serem compreendidas como secundárias por não atender às exigências do padrão vinculado aos testes de larga escala. Dessa forma, alguns componentes curriculares estão fadados a serem reduzidos ou inexistirem dentro da matriz referencial de cada sistema de ensino.

A divergência entre educação do campo e BNCC não é, apenas, no campo curricular, mas uma disputa conceitual nos aspectos econômicos, políticos, filosóficos e ideológicos de educação e sociedade, ou seja, os contrapontos existentes estão relacionados à existência e resistência da educação do campo.

No contraponto das compreensões e encaminhamentos produzidos coletivamente no âmbito da luta por uma Educação do Campo no Brasil, a implementação de políticas conservadoras e orientadas pelos interesses da classe dominante, sobretudo voltadas para a Educação Básica, como é o caso da BNCC, colocam-se de forma a impossibilitar o desenvolvimento intelectual da classe trabalhadora, limitando seu acesso a um conjunto mínimo de conhecimentos, restringindo ainda mais os conteúdos trabalhados na escola. Tal encaminhamento, no que tange ao direcionamento da BNCC para a Educação Básica, reforça sobremaneira o poder hegemônico da classe dominante em uma sociedade cindida em diferentes e antagônicas classes sociais (Verdério; Barros, 2020, p.14).

O capital ganha forma com a BNCC e com a disputa de diferentes concepções de vida. A educação do campo está à frente de mais esse embate crucial, uma disputa contra-hegemônica das ideologias impostas para resistir a um projeto societário, diferente das suas crenças e de uma educação efetivamente emancipatória.

As escolas do campo atuam na contramão das propostas educacionais mercadológicas, mas sofrem dia a dia com as ofensivas do capital. É nessa situação que a constante luta e a resistência dos movimentos sociais, da educação do campo devem persistir. A compreensão das atuais tendências para a educação repercute

diretamente na educação do campo, todavia, é oportuno trazer a problematização de Vendramini (2015): qual o futuro das escolas do campo?

Houve grande avanço no entendimento, na valorização e no reconhecimento dos sujeitos do campo nas últimas décadas. As políticas públicas foram resultado das lutas diárias dessa população para que os saberes, a cultura e os conhecimentos ganhassem visibilidade à medida que se elevava a consciência sobre seus direitos, espaço e acesso à escolarização. Com a BNCC, há um novo dilema para a educação do campo, a de ser resistência a uma educação que tem por intuito padronizar saberes, ao invés de conceber e reconhecer as identidades socioculturais e territoriais diversas dos povos trabalhadores do campo.

Nas subseções anteriores foi apresentado o referencial que embasa os estudos, reflexões, mas para a leitura da realidade e suas múltiplas determinações, se necessita de um método de análise e a mediação da teoria para guiar os estudos para a compreensão da realidade. Dessa maneira o próximo tópico, será apresentado o materialismo histórico dialético, encaminhamento metodológico que fundamenta a pesquisa.

6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

6.1 *O Materialismo Histórico Dialético*

A proposição da pesquisa se concretizou na perspectiva dialética marxiana, trazendo como essência o movimento do real, o automovimento da realidade (pela compreensão de que o ser humano, por meio do trabalho, produziu sua própria humanização e, sendo assim, é um ser histórico e social, capaz de modificar as relações existentes, não aceitando como naturais as condições históricas ora estabelecidas). O método dialético desenvolvido por Marx tem a pretensão da interpretação da realidade sobre a análise peculiar material (os homens se organizam em sociedade para a produção dos seus meios de vida) e histórica (como eles vêm se organizando ao longo do tempo).

O pesquisador, ao encaminhar seus estudos sob um aporte teórico fundamentado nessa perspectiva, cristaliza uma concepção dialética da realidade natural e social do pensamento e da materialidade dos fenômenos que são passíveis de conhecer (Triviños, 1987). Portanto, verifica-se a importância de fundamentar a proposta da pesquisa na perspectiva epistemológica do Materialismo Histórico Dialético e a sua dimensão ontológica do ser social, cuja dialética e análise ultrapassam as formas reduzidas e simplistas dos fenômenos pela sua face aparente ou simplesmente descritivas das partes – o que significa reproduzir ou simplesmente ter como natural o que está posto, para verificar além do aparente e chegar na essência, apreender seus significados e suas implicações para a vida coletiva (Marx, 1999).

Para Netto (2011), o método implica também em uma posição, em uma perspectiva do pesquisador em relação ao objeto,

[...] é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador. O método implica, pois, para Marx, uma determinada

posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações (Netto, 2011, p. 53, grifo do autor).

Tornar o Materialismo Histórico Dialético como método norteador do percurso investigativo é frisar a relevância dele em questionar a realidade posta e permitir analisar as múltiplas relações de um objeto, tendo em vista que a pesquisa crítica e questionadora contribui para o pensamento contra-hegemônico. O materialismo dialético parte com precedência do real, reconstruindo essa realidade no pensamento, isto é, a primazia da apropriação do real imediato passa por um movimento de abstração e, posteriormente, uma compreensão dos fenômenos na sua totalidade. De acordo com Pasqualini e Martins (2015, p. 363), “a epistemologia materialista histórico dialética pressupõe a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade no desvelamento de sua concretude”.

O real, na concepção marxiana, é ao mesmo tempo o ponto de partida e chegada no desvelamento dos fatos. Todavia, o que difere esse real é a forma como a processualidade dos fenômenos é abstraída, pois parte-se do real empírico e, por meio da abstração pela lógica dialética, chega-se a um real concreto (já pensado, elaborado), como Marx (1999, p. 229) assim descreve: “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”.

Pode-se dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. Por outro lado, o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto). Processo, porque o concreto não é o dado (o empírico), mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto, ao ser apropriado pelo homem sob a forma de conhecimento, é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real (Saviani, 2013, p. 28).

A atuação profissional na educação revela a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, uma compreensão da totalidade. Dessa forma, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que nos permita analisar, epistemológica, filosófica e cientificamente a educação.

Uma grande contribuição do método para os educadores, como auxílio na tarefa de compreender o fenômeno educativo, diz respeito à necessidade lógica de descobrir, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico)

para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado) (Pires, 1997, p. 88).

É nessa direção que se posiciona em relação à BNCC como um objeto de múltiplas determinações, que se movimenta na história, numa relação dinâmica com outras políticas, com implicações sobre o fazer docente, sobre a vida material, sobre a formação dos sujeitos. Isso significa posicionar-se no mundo com a convicção de que nada está posto naturalmente ou que deve permanecer para sempre e, ostensivamente, nas políticas de currículo há intencionalidades, embates na seleção de conhecimentos que beneficiem esta ou aquela classe. Há ideologias imbricadas que precisam ser desveladas nas disputas pelo currículo, porque a sociedade capitalista é uma sociedade de lutas de classes.

Marx e Engels (1999) trazem a oportuna categoria da contradição como algo intrínseco ao sistema capitalista. Dessa forma, ratificam não haver convergência entre padrões e trabalhadores, burguesia e proletariado, pois os interesses são sempre contraditórios. Na tessitura da BNCC, a contradição se corporifica em projetos distintos de educação, de visão de mundo, de homem e de sociedade na finalidade da formação de indivíduos. Contraditoriamente, nas políticas educacionais, a classe hegemônica burguesa não explicita e não assume as pretensões, mas realiza concessões para dar uma falsa ideia de que as políticas acometem a todos e todas.

É precisamente essa contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que faz com que o interesse coletivo adquira, na qualidade de Estado, uma forma independente, separada dos interesses reais do indivíduo e do conjunto e tome simultaneamente a aparência de comunidade ilusória [...] e entre esses interesses ressaltam particularmente os interesses das classes já condicionadas pela divisão do trabalho (Marx; Engels, 1999, p. 30).

As contradições presentes no campo educacional são nevralgias e extrapolam aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais. Assim, será possível refletir sobre a provável contradição entre a educação proposta na Base e a educação humana, uma vez que a BNCC desenvolve o conhecimento por meio das competências, o que fortalece e legitima a subordinação do currículo à lógica do mercado capitalista. Nessa direção, Lukács (1967) apresenta a realidade como verdadeira e autêntica e deve ser explicada a partir das relações contidas entre as dimensões singular-particular-universal do fenômeno.

A decodificação da relação dialética entre singular-particular-universal configura um dos princípios requeridos à implementação do método

materialista histórico-dialético, tendo em vista a apreensão dos fenômenos para além de sua aparência imediata em direção à essencialidade concreta (Pasqualini; Martins, 2015, p. 363).

Ao entrar em contato com um fenômeno empírico, trata-se de uma ocorrência singular, esse contato direto com a singularidade dos fenômenos não revela, de imediato, sua essencialidade concreta. Conforme Pasqualini e Martins (2015, p. 364): “a singularidade em si está no plano da aparência do fenômeno. Para conhecê-lo, é preciso que sejamos capazes de ir além da aparência”. De acordo com Kosik (1976), é necessário superar a pseudoconcreticidade em direção à concreticidade do fenômeno, isto é, ir além da aparência de sua manifestação empírica.

Deste modo, faz-se necessária a discussão da BNCC a partir do desvelamento das conexões entre singular-particular-universal como requisito para a apreensão dos fenômenos em sua essencialidade. Nesse sentido, analisam-se os períodos desse movimento como: singular, a escola proposta; particular, a BNCC; e universal, o capitalismo. Nessa tríade relação escola-BNCC-capitalismo se propõe elucidar a dinâmica dos múltiplos condicionantes que compõem essa relação.

A compreensão dialética entre escola-BNCC-capitalismo possibilitou a compreensão da pesquisadora sobre o entendimento que os professores têm sobre essa política normativa. A análise pela perspectiva das dimensões do singular-particular-concreto edifica e potencializa o desvelar do pensamento desses sujeitos dentro da escola.

Para o desenvolvimento da investigação foi adotada a metodologia qualitativa, dada a sua importância no entendimento das questões na área educacional. Conforme Triviños (1987, p. 116), “o ensino sempre se caracterizou pelo destaque de sua realidade qualitativa”. Esse tipo de pesquisa torna-se compreensível à natureza das relações desse meio, pois no quesito sobre educação devem-se levar em consideração as formas de interação, a exemplo desta com delineamento de estudo de caso.

Triviños (1987) expõe que a abordagem qualitativa em uma pesquisa exige que o pesquisador tenha um conhecimento aprofundado da realidade que lhe servirá de contexto no delineamento do estudo, permite, sobretudo, certa flexibilidade quanto à formulação e/ou reformulação das hipóteses à medida que se realiza a pesquisa, sem, no entanto, perder o caráter de uma observação cuidadosa.

Na delineação da abordagem da pesquisa, o enfoque de procedimentos foi de uma pesquisa participante com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Piratini/RS. De acordo com Thiollent (1999), a pesquisa participante se preocupa dentro do contexto da situação a ser investigada, se o investigador/pesquisador problematiza a relação no sentido de estabelecer confiança e outras condições necessárias à sua investigação. Brandão (1999) apresenta a pesquisa participante com uma investigação da realidade para transformar o conhecimento.

Conhecer sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da *sua* história. Ter no *agente* que pesquisa uma espécie de *gente* que serve. Uma gente aliada, armada de conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a *pesquisa participante*- onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes- pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular (Brandão, 1999, p. 11).

A pesquisa participante mostra-se como um espaço privilegiado de construção de saberes, é unir, conforme Demo (1995, p. 240), o “duplo desafio de pesquisar e participar”.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada. Em referência a esse tipo de entrevista, Triviños (1987) reitera que as perguntas fundamentais que a constituem não nascem a priori, mas são produto, não só da teoria que promove a ação de quem investiga, mas também de toda a informação que já recolheu sobre o fenômeno social que interessa. Assim, seus contatos não são menos importantes, mas são parte importante na realização da escolha das pessoas que serão entrevistadas. Nesse sentido, foi construído um roteiro com nove questionamentos centrais (Apêndice A) para os professores e com dez questionamentos para os especialistas da Secretaria Municipal de Educação – SMED (Apêndice B). À medida que o diálogo foi estabelecido entre a pesquisadora e os participantes, a partir das indagações centrais suscitou a possibilidade de novas interrogativas durante a entrevista.

Para organização das respostas dos professores e para propor uma discussão dos resultados, utilizou-se dos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e Franco (2012), que é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 37).

Esse tipo de análise não se restringe apenas a um instrumento, mas reúne diferentes técnicas, em que são utilizados procedimentos objetivos e ordenados sobre o conteúdo das mensagens a serem analisadas.

Para Franco (2012, p. 12), a mensagem pode ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Dessa forma, durante o processo das entrevistas foram sendo geradas as falas, as mensagens silenciosas e as gestuais, que foram percebidas ao longo da conversa com os docentes. Todas foram registradas e exploradoras na problematização dos dados para análise.

Para Bardin (2016), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, aplicados aos discursos, oscilando sua interpretação entre “dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade” (p. 15). O investigador, por seu turno, tem a tarefa de desvelar o não dito, o que está latente, o que está implícito nas mensagens.

Na pesquisa, a unidade de registro utilizada foi a análise temática. Segundo Bardin (2016, p. 135), “[...] fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido “que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Dessa forma, elege-se o tema da BNCC e o Trabalho Pedagógico sobre quatro dimensões, o que será abordado na subseção intitulada Entrevista: Análise Dialética dos Resultados.

7 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA

Esta seção tem a pretensão de apresentar informações gerais do município, onde foi realizado o estudo tais como: fundação, Revolução Farroupilha, economia e cultura. Na área da educação municipal foi relatada a composição das instituições escolares, e a organização político pedagógica dentro do âmbito municipal. A escola pesquisada é apresentada e os condicionantes que a formam, bem como a análise dos dados resultante das entrevistas com os docentes dos anos iniciais.

7.1 O município de Piratini: primeira Capital Farroupilha

Uma saga de esperança
Iniciada nos Açores
Por aqui plantou as casas,
Por aqui fechou as asas
E casais plantaram flores
(Farias, 2008, p. 9)

Piratini, ou Piratinin na língua tupi, que significa “peixe barulhento”, fica situada na região sul do Estado do Rio Grande do Sul, tendo sido fundada em 6 de julho de 1789, por 48 casais açorianos. O município é conhecido como a Primeira Capital Farroupilha, por ser uma das primeiras experiências republicanas, antes mesmo da própria Proclamação da República do Brasil, no ano de 1889. Em 1836, foi a primeira sede oficial da República Rio-grandense no contexto da Revolução denominada Guerra dos Farrapos (1835-1845).

A cidade “respira” a história dos antepassados e o povo que lá reside tem orgulho das lutas travadas de outrora e da contribuição na história do Estado do Rio Grande do Sul. Em suas ruas históricas ainda hoje se conservam os casarões da

época do seu povoamento e da Revolução Farrapa, denominados como patrimônio histórico e cultural do Rio Grande do Sul.

Piratini tem uma extensão territorial de 3.539.704 km², dividida em cinco distritos²⁶ (ver mapa da Figura 8). Limita-se com os municípios: ao norte, Santana da Boa Vista e Encruzilhada do Sul; ao sul, Herval e Pedro Osório; ao leste, Canguçu e Cerrito; e a oeste, Pinheiro Machado. Está distante 100 km de Pelotas e 349 km de Porto Alegre. De acordo com o último censo realizado pelo IBGE (2024) a população estimada é de 17.792 habitantes.

Figura 8 - Mapa do município de Piratini e seus distritos



Fonte: (Almeida, 1997, p.96)

Na figura 8 é possível perceber a vasta extensão territorial que compõe o município e sua divisão em cinco distritos. O município era caracterizado por propriedades rurais com enormes áreas, muitas das quais foram vendidas, na década

²⁶ Dados do IBGE disponível <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/piratini/panorama>

de 1980, para empresas de beneficiamento de madeiras florestadas como o pinus, a acácia e o eucalipto, como é o caso do 4º distrito que é considerado um polo madeireiro.

Houve também a desapropriação de terras para o loteamento e instauração de famílias integrantes do Movimento dos Sem Terra. Existem, no município, 15 assentamentos com mais de 600 famílias. A região que concentra o número maior é o segundo distrito, com 13 assentamentos, posteriormente vem o quinto e o quarto distritos com um assentamento em cada.

Há no município os remanescentes dos quilombolas, formados por oito comunidades, dentre elas: duas situadas na sede (zona urbana), primeiro distrito; quatro no quinto distrito; uma no segundo e uma no terceiro distrito.

Desse modo, o município é caracterizado por propriedades rurais com sua economia baseada na agropecuária. Na agricultura, sobressaem-se produções de milho, feijão, arroz, soja, fumo, azevém e cevada. Na pecuária é desenvolvida a criação de bovinos, ovinos, equinos e suínos. Piratini também conta com empresas de beneficiamento de madeiras, como o pinus e a acácia, bem como com a silvicultura que gera um expressivo número de empregos para o município.

7.2 A rede municipal de ensino de Piratini

Com uma vasta extensão territorial e dividido em 5 distritos. As escolas existentes do município são compostas pela rede estadual e municipal. A rede estadual tem 10 escolas e a rede municipal é composta por 11 escolas (Quadro 2).

Quadro 2 - Quadro das Escolas da Rede Municipal

Etapas	Número de Escolas	Localidade
Educação Infantil e Ensino Fundamental	5	Zona Rural
Educação Infantil e Ensino Fundamental	1	Zona Urbana
Educação Infantil	4	Zona Urbana
Ensino Fundamental Agropecuária	1	Zona Urbana

Fonte: elaboração da autora.

As escolas municipais que possuem os adiantamentos de educação infantil e de ensino fundamental são localizadas, majoritariamente, na zona rural. As demais

escolas municipais estão situadas na zona urbana. No município de Piratini, a rede municipal tem maior número de escolas em relação à rede estadual.

A rede municipal de ensino conta no ano de 2025 com 1.183 alunos matriculados, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, a maioria desses alunos estão na zona rural. Devido à composição de cada distrito, as escolas e comunidades têm especificidades, por exemplo: no segundo distrito, existe a maior concentração de assentamentos, dessa forma, a maior parte dos alunos são oriundos do MST; e no terceiro distrito, a maioria dos moradores são sojeiros e oriundos do agronegócio. Essas particularidades repercutem, internamente, na escola seja na relação interpessoal, no conhecimento histórico, cultural e social trazido por cada discente, e na concepção de escola, de sociedade e do conhecimento.

A educação em Piratini, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁷, possuiu o Ideb (2017)²⁸ para os anos iniciais do ensino fundamental 4,0, semelhante à nota do Estado do Rio Grande do Sul. Embora não seja foco deste trabalho, vale ressaltar que o Ideb é um índice que tem sido utilizado como estratégia para levar para dentro das redes de ensino municipais e estaduais um projeto de educação com referência no mercado.

No município de Piratini, as escolas da rede municipal atendem o maior número de alunos na zona rural. No meio urbano, ficam concentradas as escolas de educação infantil, a escola agropecuária e uma composta no adiantamento de educação infantil e anos iniciais. Cada comunidade escolar possui especificidades que se refletem dentro de cada instituição.

7.2.1 Sistema Aprende Brasil e a Educação Municipal

A educação escolar pública tem atraído grandes corporações como nicho de negócios lucrativos. Nesse sentido, grupos empresariais se inserem no campo educacional para ofertar diferentes serviços e produtos com a promessa de qualificar o processo educacional.

Os acordos firmados entre o setor governamental e privado resultam nas parcerias público-privadas e são cada vez mais presentes na gestão pública. Como

²⁷ Dados disponíveis no site da Instituição: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/piratini/panorama>.

²⁸ O ano de 2017 é o dado mais recente da divulgação do Ideb para o município de Piratini.

medida pós pandemia e na busca da equidade e uniformização das escolas do município, de educação infantil e de ensino fundamental, a Prefeitura de Piratini firmou contrato (Anexo 1), em 2022, com o Sistema Aprende Brasil.

O Sistema Aprende Brasil faz parte do Grupo Positivo e tem o intuito da venda de soluções educacionais de ensino mediante livros didáticos, avaliação e sistema de monitoramento, tal como assessoria pedagógica. Na Figura 9, tem-se a apresentação da página inicial do website do Sistema.

Figura 9 - Apresentação da página inicial do site Aprende Brasil



Fonte: <https://sistemaaprendebrasil.com.br/aprende-brasil-digital/>.

A página inicial da empresa apresenta um produto para a solução dos problemas educacionais da educação e referencia um ensino que atende às exigências e aos padrões das avaliações por mensuração, por índices e desempenho de cada estudante. Pode-se inferir que a garantia da prestação de serviço do sistema vem estruturado num pacote com a venda do problema e a respectiva solução.

O sistema de ensino conta também com duas avaliações: o simeB (Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil) e o Hábile, pautadas nas matrizes referências do Saeb e Pisa. O simeB é uma ferramenta tecnológica educacional que auxilia o gestor a fazer a análise e o acompanhamento de indicadores da qualidade da educação e reúne dados do município em sites oficiais. O Hábile é uma avaliação externa da aprendizagem nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, nos mesmos padrões do Saeb. Além dessas duas ferramentas, há uma avaliação interna do Sistema Brasil, intitulada Sondar,

compondo uma prova de entrada (avaliação diagnóstica) e provas semestrais após a utilização dos livros didáticos, ofertadas aos alunos e para o monitoramento do professor e das aprendizagens.

O sistema apostilado de ensino tem como propósito a uniformização do ensino e, dessa forma, o material didático proposto é padronizado.

A “uniformidade” é exatamente o oposto do que ocorre em uma sala de aula, repleta de “variação”. Os tempos de aprendizagens e as formas de aprendizagens dos estudantes são variadas e a uniformização de métodos e tempos impõe um ritmo e forma únicos de aprendizagem para todos, reduzindo as possibilidades de se calibrar a aprendizagem segundo as necessidades variadas que os estudantes possuem. Esta é a principal função do professor (Freitas, 2023, s/n).

A proposta de homogeneização vai de encontro à própria concepção de diversidade existente em cada espaço dentro de uma comunidade escolar. Essa diversidade é justamente o que enriquece o trabalho do professor e da escola e a preservação da pluralidade.

O contrato administrativo do município de Piratini, estabelecido com o Grupo Positivo, vincula-se à “inexigibilidade de licitação”, com a justificativa de que não há outra empresa que atenda a esses critérios de notória especialização. Mas a questão não está atrelada a essa condição, pois no mercado há várias empresas que fazem a mesma prestação de serviço. O ponto determinante é o atestado de exclusividade (Anexo 3) previsto no art. 25, inciso I, da Lei n. 8.666/93 e do art. 74, inciso I, §1º, da Lei n. 14.133/2021, que o Sindicato Nacional dos Editores de Livros emite como competência legal para participar da inexigibilidade e, assim, garantir o monopólio desses sistemas educacionais para gerenciar a educação municipal.

Há garantia de adentrar o espaço público via prestação de serviço, e, neste caso, em especial, o Sistema Aprende Brasil oferece o serviço ao município por meio de livros didáticos, vinculados ao portal de conteúdos virtuais educacionais, de assessoria pedagógica e de sistema de gestão e avaliação. De acordo com Sena (2019, p. 22), “a BNCC ampliará este laço já existente, sobretudo, com o reforço dos pacotes tecnológicos e os sistemas de ensino das grandes editoras (que trazem tudo pronto e encham os olhos dos menos atentos aos seus significados e implicações)”.

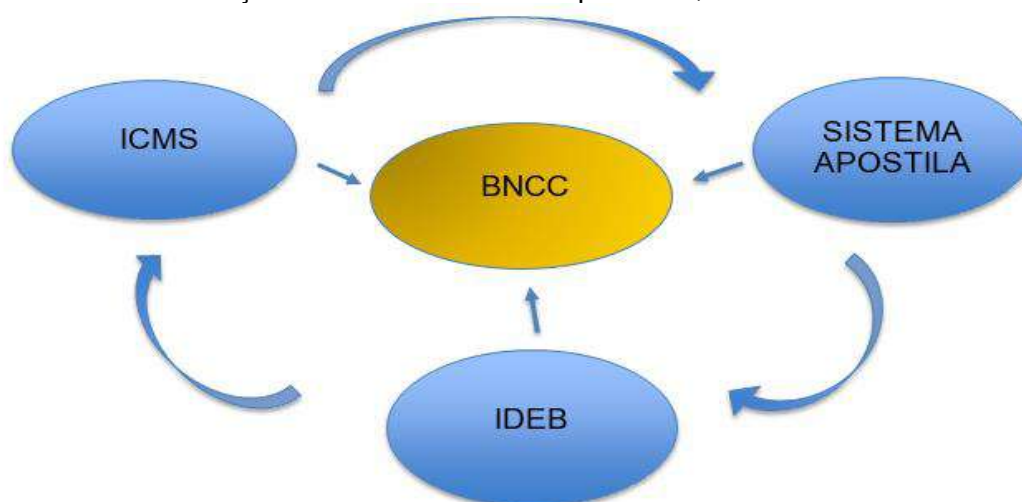
Com as grandes plataformas, o apostilamento chega na escola como uma aparente solução, na busca por medidas homogeneizadoras da aprendizagem e da prática pedagógica. A adesão da maioria dos professores, seja do campo ou do meio urbano, para essa forma de trabalho, pode ser uma alternativa para facilitar o

planejamento pedagógico diário, em virtude da realidade enfrentada com o excesso da carga horária que, em muitas situações, pode ser desempenhada em diversas escolas.

Na aparência, o apostilamento facilitaria o cotidiano docente, por ser um material prático-instrutivo, mas na essência o que está contido é a regulação e a perda da autonomia sobre o processo do ensino e a afirmação de que não necessariamente precisa ser um professor habilitado para o trabalho desempenhado, que poderia ser substituído por um tutor ou mediador. Nesse caso, a reestruturação das relações de trabalho legitima o processo de uberização e intensifica a precarização do trabalho docente.

Nesse contexto, a Base ao mesmo tempo em que produz a precarização do trabalho, com a padronização do ensino e da aprendizagem, associada a testes de larga escala, cria condições para a entrada do setor privado no sistema educacional público, também é produzida por esses condicionantes, numa relação de retroalimentação. A BNCC abre espaço para a aquisição do sistema apostilado, em um contexto político e econômico que prima um discurso de redução do papel do Estado e o vincula ao empresariado, via terceirização das ações públicas (ver fluxograma da Figura 10). Conforme Freitas (2023), a privatização por dentro da escola pública é o primeiro passo de um processo mais amplo, estabelecendo definitivamente uma precarização do trabalho docente, pois futuramente poderá ser substituído por “instrutores” que desempenham o mesmo papel, com menor custo.

Figura 10 - A tríade relação dos temas: Sistema Apostilado, IDEB e ICMS com a BNCC



Fonte: elaboração da autora.

A Figura 10 retrata a tríade relação do ICMS, IDEB e Sistema Apostilado apregoadas à BNCC e, não por acaso, faz parte de um projeto societário que coaduna com as políticas do campo educacional que veem a educação como um livre mercado. De acordo com Freitas (2018), a BNCC tem a função de permitir o aumento do controle sobre as redes públicas naquilo que ensinam e como ensinam. Quem faz esta sintonia fina são os processos de avaliação associados a elas, bem como a indústria do material didático.

Essas múltiplas relações tencionam para eximir a garantia de uma educação pública, voltada para a coletividade e a diversidade da classe trabalhadora. Ao invés disso, reforçam a cultura da meritocracia, da responsabilização, da subalternização do direito e da padronização da educação e, como resultado, da consolidação de conhecimentos superficiais e limitados. A luta por uma educação pública de qualidade é um desafio perene a todos.

7.2.2 A chegada da BNCC no município de Piratini: o que dizem os documentos

De caráter obrigatório, estados e municípios de todo país tiveram que se adequar à norma. O município de Piratini foi o pioneiro da região sul do estado do Rio Grande do Sul, na implementação da normativa: no ano de 2018 a BNCC entrou em discussão nas formações dos professores municipais e, em 2019, foi consolidada na educação municipal e, conseqüentemente, no currículo das escolas.

Para se chegar à construção dos textos desta pesquisa foi necessária uma mobilização de busca, levantamento, seleção e análise de documentos. Dessa forma, o percurso foi minucioso e demandou tempo, pois havia uma expressiva quantidade de materiais produzidos entre os anos de 2018 e 2019 pela SMED de Piratini. Assim, foram realizadas frequentes visitas à secretaria municipal, por parte da pesquisadora, para a consulta e a seleção do material, no ano de 2024.

Entre os documentos encontrados na SMED estavam: o registro da organização do primeiro e do último Dia D da SMED, com as equipes diretivas da rede municipal; a descrição da formação continuada com os professores da rede municipal; e a organização das palestras a todos os professores do município (rede municipal, estadual e privada). Também foram encontradas: listas de presenças das palestras; ofícios de solicitação da SMED a todas as escolas para confirmação do número de

participantes no último dia D; ofícios das escolas estaduais e municipais para confirmar o número de participantes para tal evento.

Os documentos produzidos retratavam diferentes momentos de discussão do processo de implementação da Base, desde a primeira palestra para introdução do tema até a produção do Documento Orientador do Território Municipal de Piratini (DOMP). Para melhor organização e interpretação dos dados, as próximas subseções foram divididas pelo ano do acontecimento dos fatos, o que possibilita uma sistematização e compreensão do conteúdo dos documentos analisados.

7.2.2.1 Implementação da BNCC no município: os registros de 2018

Será apresentada, a partir da análise do livro de atas pedagógicas de 2018, a estruturação do processo de implementação da BNCC em Piratini, que tem como base a oferta pela SMED de formação continuada, por meio de palestras a todos os docentes (estaduais, municipais, particulares) e de encontros com os professores da rede municipal.

O marco inicial ao tema da BNCC foi a palestra (Anexo 8) realizada no dia 18 de abril de 2018 com o então secretário municipal de Rio Grande e presidente da UNDIME/RS. Esta reunião contou com a participação de 170 pessoas, entre professores e funcionários das escolas municipais, membros do Conselho Municipal de Educação, representantes de entidades e das escolas estaduais.

O registro da ata da palestra contém informações sucintas, como a abertura do Programa de Formação Continuada dos Professores no ano letivo de 2018, e apresenta o tema BNCC como um documento normativo e norteador dos currículos das escolas em todo o país.

No dia 18 de julho de 2018, foi proporcionada uma palestra (Anexo 9) a todos os professores das redes municipal e estadual. Na lista de presença foram registradas 166 pessoas, mas na ata somente consta o registro de 112 assinaturas. O conteúdo da ata, assim como a do primeiro encontro, registra o que ocorreu no evento, com uma abordagem ampla e dados gerais da Base com ênfase nas habilidades e competências.

A partir do teor destas atas dos dois eventos, é possível inferir que esses documentos tiveram, propriamente, o intuito de registro dessas atividades. A consulta

à ata revela que as reuniões foram realizadas, mas não há como compreender, detalhadamente, quais enfoques da BNCC foram trabalhados.

As reuniões de formação com professores da rede municipal aconteceram no período de 5 a 28 de novembro de 2018 (Anexo 10). Foram 15 reuniões com os professores e a equipe pedagógica da SMED, conforme as atas analisadas. As reuniões foram divididas de acordo com cada segmento da educação infantil e do ensino fundamental: anos iniciais e anos finais. Nos segmentos, os professores foram dispostos conforme sua etapa ministrada – por exemplo, educação infantil: reuniões somente com os docentes do berçário, do maternal, da pré-escola etc.; anos iniciais do ensino fundamental: do primeiro ano, do segundo ano etc.; e anos finais do ensino fundamental por componente curricular: história, geografia etc.

É possível observar que as atas deste período de formações, com os professores da rede, possuem uma escrita padrão com mínimas alterações, tais como: data, etapas de ensino (educação infantil, anos iniciais e anos finais) e divisão dos objetos de conhecimento da BNCC por trimestre.

Os registros das atas mostram que houve uma única reunião para cada etapa na educação infantil e no ensino fundamental, para o estudo e debate sobre a BNCC. Sobre esta questão, suscita-se a indagação sobre o tempo e a quantidade de reuniões para a compreensão e a reflexão sobre a normativa e os possíveis efeitos que produziram no campo do currículo, do trabalho docente e da organização das escolas.

Assim como ocorreu no âmbito federal, na esfera municipal o processo de discussão e de implementação da Base ocorreu de forma aligeirada. Nesse sentido, ratificam-se as ponderações de entidades, organizações e universidades sobre a abreviação de espaço e tempo para um amplo debate sobre tema tão relevante.

A partir da análise do conteúdo das atas, foi possível perceber que nas reuniões da SMED com os professores havia uma preocupação com a separação das habilidades da BNCC por trimestre. Essa organização sugere a intenção da delimitação da Base como um currículo mínimo a ser ministrado na escola.

O currículo tem uma significação para além de uma gama de habilidades a serem trabalhadas; é a vivência, a relação, o território e a identidade da escola. A BNCC, ao padronizar os processos do ensino e da aprendizagem em habilidades e competências tenciona, um modelo curricular centrado nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, vinculado às avaliações em larga escala. Nesse sentido, a BNCC diminui o sentido do currículo e estimula a fragmentação da escola.

7.2.2.2 Implementação da BNCC no município: os registros de 2019

Neste tópico, serão abordadas as atividades realizadas em 2019 pela SMED relativas à BNCC. Nos documentos pesquisados, foram encontradas as atas dos registros dos Dias D e dos encontros da comissão responsável pela elaboração do DOMP.

Os chamados Dia D foram períodos de estudos sobre a BNCC, elaborados com o regime de colaboração estabelecido entre diferentes entidades do Rio Grande do Sul para implementação da normativa nas redes municipais, estaduais e privadas deste estado.

Em quatro dias (nos meses de abril, junho, agosto e outubro de 2019), as escolas “pararam suas atividades cotidianas” para estudar a BNCC. As atividades propostas para esses dias foram orientadas pela Secretaria Estadual de Educação, pela União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME/RS), pelo Sindicato do Ensino Privado (SINEPE/RS) e pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Na ata n. 004/2019 (Anexo 11) há o registro de uma reunião com a secretária municipal da época, a equipe pedagógica da SMED e os diretores das escolas municipais no dia 9 de abril, para dar início às orientações ao primeiro Dia D. Consta nessa mesma ata a deliberação sobre o preenchimento de um questionário na Plataforma do Dia D, pela equipe diretiva, pelos professores e pelos funcionários da escola. No entanto, ao buscar na Plataforma mencionada no registro da ata com o endereço eletrônico (<https://curriculo.educacao.rs.gov.br/BaseCurricular>), não foi possível encontrar o questionário. Atualmente, o *site* possui informações sobre a consulta pública dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio. Ainda sobre a pauta da ata n. 04 refere-se a definição dos materiais a serem utilizados (vídeos, textos e atividades) pelas escolas no Dia D.

Não houve registros do segundo e do terceiro dia D no livro de atas da SMED, pois, à medida que os materiais chegavam à secretaria, a supervisora pedagógica os encaminhava, diretamente, às equipes diretivas das escolas. Dessa forma, os registros desses dois eventos estão nos documentos de cada unidade de ensino.

Outro registro de ata da SMED sobre o Dia D aconteceu em 31 de outubro (Anexo 12). Neste encontro estavam presentes os integrantes da comissão de elaboração do DOMP e os professores (indicados pelas escolas e pela SMED) para

tratar sobre o último encontro de discussão da BNCC, que foi realizado no dia 13 de novembro. No registro da ata, ficou definido quais seriam os professores encarregados de conduzir as atividades do último Dia D, que reuniria todos os docentes do município de Piratini.

Para o último encontro do Dia D, a SMED solicitou via ofício, a todas as escolas, o número de professores que compareceriam ao evento, e obteve a confirmação de 277 pessoas. Assim, esse último Dia D, realizado no dia 13 de novembro, reuniu professores das redes estadual, municipal e privada. O evento ocorreu durante os períodos da manhã e da tarde. Os docentes foram divididos de acordo com o componente curricular ou a etapa ministrada. Pela manhã, foram apresentadas as competências gerais da BNCC e as habilidades; no período da tarde, foi realizada a apresentação do texto do DOMP aos docentes (não houve contato dos professores com o documento antes dessa apresentação) e foi aberto um espaço de discussão para possíveis alterações no documento, antes de ser encaminhado ao Conselho Municipal de Educação para sua aprovação.

Quanto ao DOMP, as atas da SMED também registraram o processo de elaboração do referido documento. Foi estabelecida uma comissão com representantes de todos os segmentos relacionados à educação dentro do município. Para formalizar a política de regime de colaboração neste trabalho, foi instituída a Portaria n. 819/2019 (Anexo 13) que designou quais as instituições e representantes que passariam a compor a Comissão Municipal de Mobilização para a implementação do DOMP.

O Quadro 3 mostra o registro das reuniões que ocorreram para a construção do DOMP, mas não detalha como a elaboração aconteceu, quais discussões foram desencadeadas e quais as dúvidas que ocorreram durante o processo. Cabe mencionar que não se trata de uma crítica à SMED, quanto ao registro dos acontecimentos ocorridos em cada reunião, mas uma sinalização de que a escrita detalhada do fato é relevante para tornar o processo fidedigno, qualificar a discussão do tema abordado e possibilitar a consulta desse material na elaboração de pesquisas.

Quadro 3 - Quadro de datas e pauta das reuniões das formações da SMED com os professores

Data	Ata	Pauta
11/06/2019	n. 10	Temas a serem abordados na estruturação do DOMP

18/06/2019	n. 11	Elaboração do DOMP e a necessidade de mais profissionais das áreas para contribuição no documento
09/07/2019	n. 13	Elaboração do DOMP
13/07/2019	n. 17	Elaboração do DOMP e a criação de um grupo <i>Whatsapp</i> para a comunicação e o prosseguimento do trabalho relativo ao documento
03/09/2019	n. 23	Presença de representantes dos professores estaduais para a composição da comissão do DOMP e divisão da construção do documento por área de conhecimento
09/09/2019	n. 24	Reunião dos professores responsáveis pelo o tema escola do campo
01/10/2019	n. 25	Socialização do trabalho por área de conhecimento, realizados pelos integrantes do DOMP.
09/12/2019	n. 30	Planejamento do Fórum para apresentação DOMP.
17/12/2019	n. 31	Fórum para apresentação e aprovação do DOMP.

Fonte: Livro de atas da Secretaria Municipal de Educação de Piratini.

O quadro 3 mostra que a construção do documento agregou diferentes professores das áreas de conhecimento e sua estruturação decorreu de maneira fragmentada para, posteriormente, juntar e compor o documento na totalidade.

Na ata n. 31/2019 (Anexo 14), do dia 17 de dezembro, foi registrada a etapa final de elaboração do DOMP, que foi a divulgação do documento (etapas da educação infantil e do ensino fundamental) para a comunidade em geral e para as diferentes entidades. O evento ocorreu no turno vespertino e contou com a participação de 35 pessoas. A inexpressividade do número de pessoas presentes no evento ocorreu porque a SMED não suspendeu as atividades escolares municipais (no período da manhã) e, também, porque alguns professores trabalham na rede estadual (em que não houve dispensa para a participação).

A reflexão sobre a inexpressividade de pessoas na aprovação do documento é necessária, devido às contradições encontradas. Houve um movimento para a construção do DOMP, que tinha como intuito expressar as peculiaridades da rede municipal de Piratini. Assim, foi criada uma comissão, expressa na Portaria n. 819/2019, para designar as pessoas responsáveis pela elaboração. Os professores envolvidos dedicaram tempo para estudos, diálogos e reflexões sobre as áreas de conhecimento de sua responsabilidade. No término da construção do DOMP, não houve a dispensa dos demais professores para oportunizar a apresentação e a

reflexão coletiva. Ou seja, a racionalização das etapas para a construção foi oportunizada e estava sob a responsabilidade de algumas pessoas. No entanto, ao se obter a totalidade do documento, não foi oportunizado que o coletivo pudesse comparecer. Para um documento relevante e de grande proporção na rede municipal, será que o fato para tal situação acontecer foi falta de planejamento por parte da gestão municipal, um infortúnio ou proposital?

O DOMP foi aprovado com a Resolução CME n. 01, de 19 de dezembro de 2019, pelo Conselho Municipal de Educação, com o intuito de se adequar à BNCC e às próprias características locais. Porém, com a adesão ao sistema apostilado em 2021, houve, de certa forma, um abandono desse documento. Todo um trabalho de estudos foi descaracterizado, em virtude de uma solução educacional empresarial, com a adoção do material na dimensão prático-instrutiva diretamente aliada à BNCC.

Os componentes que ainda se baseiam no DOMP são Técnicas Agrícolas e História de Piratini (ministrados para os anos finais do ensino fundamental), e Ensino Religioso (ministrado para os anos iniciais e finais do ensino fundamental), pois esse sistema não oferece apostilas desses componentes.

A movimentação de diferentes segmentos responsáveis pela educação municipal que constituíram um marco legal, no reconhecimento das especificidades locais, nos cinco distritos que compõem a cidade de Piratini, foi substituída por uma proposta que uniformiza os processos de ensino e aprendizagem.

7.3 O lócus da pesquisa: a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dr. Vieira da Cunha

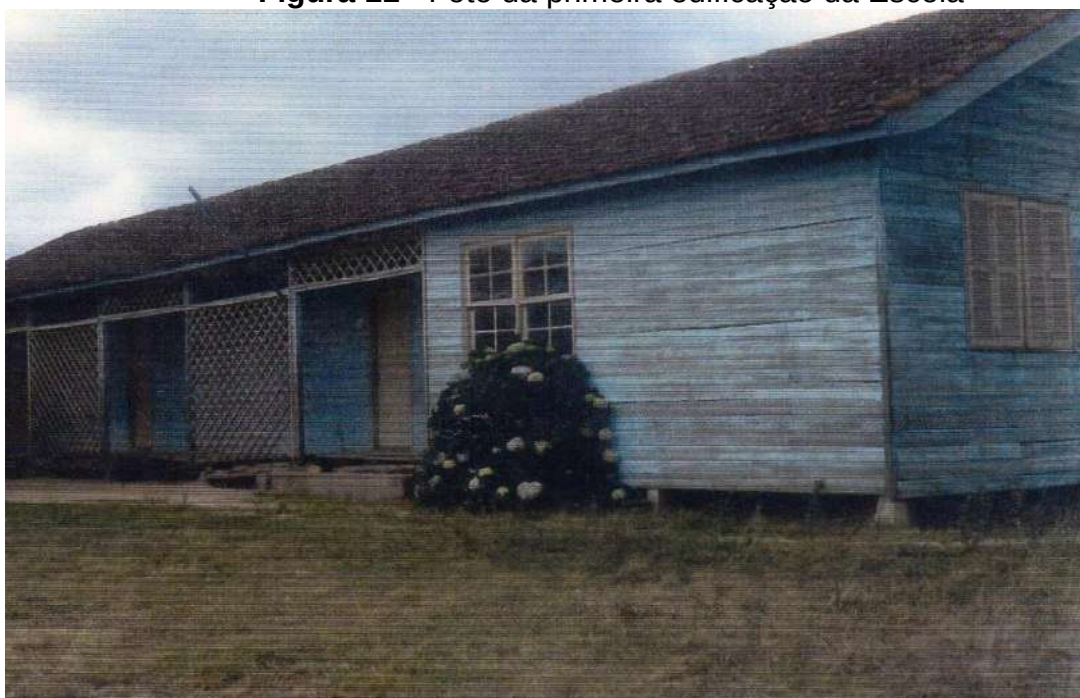
Na presente subseção, será exposto o objeto de pesquisa: a Escola Dr. Vieira da Cunha²⁹, desde o seu surgimento como Escola Isolada às suas modificações ao longo dos seus sessenta anos de história. Também serão abordados os segmentos que constituem esta instituição: as comunidades que formam a escola, a família e os discentes; o corpo docente; o Círculo de Pais e Mestres (CPM); e o Conselho Escolar. Será também exposta a análise dos dados resultantes das entrevistas com os docentes dessa instituição.

²⁹ No decorrer do texto será utilizado o nome das escolas da forma usualmente conhecida: Escola Vieira da Cunha e Escola Adão Pretto.

7.3.1 De Escola Isolada para Escola Municipal

A Escola Isolada, situada no 5º distrito de Piratini, foi criada sob o decreto de criação n. 15.971 de 3 de dezembro de 1963 (Anexo 4), para atender o ensino primário (Figura 11). A escola foi criada dois anos após a aprovação da primeira LDB de n. 4.024/1961 que tornou o ensino primário obrigatório.

Figura 11 - Foto da primeira edificação da Escola



Fonte: Acervo da escola

A primeira gestão da escola foi composta pela diretora Elida do Amaral Luiz e a vice-diretora Iara Meireles e o corpo docente integrado pelas professoras: Iara Meireles, Eva da Rosa Cardoso e Sandra Donizete Dutra Tavares.

A doação do terreno, no montante de 1.226,40 m², onde foi construída a escola, foi realizada por Ondino Silveira Oliveira. Essa doação, durante muito tempo, não foi oficializada e, mesmo assim, foi construído um chalé para o funcionamento da escola e, posteriormente, foram edificadas as prédios em alvenaria. A regularização do terreno se concretizou em 2003, por uma ação de usucapião requerida pelo Estado do Rio Grande do Sul, em 1998.

No ano de 1974, mediante um termo de intenção com o propósito de atender ao prescrito no parágrafo único do art. 58 da lei n. 5.692/71 (Anexo 5) que determinava “a progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços

de Educação no Ensino de 1º grau”, houve a transferência para o patrimônio municipal de 14 escolas estaduais, situadas no meio rural. As 14 escolas, a partir de 1974, ficaram sob as responsabilidades administrativas e operacionais do município e, neste montante, também estava a Escola Rural Vieira da Cunha.

Da Escola Isolada ao nome atual de Escola Vieira da Cunha foram diferentes decretos de troca da nomenclatura, assim descritos: decreto n. 19.578 de 1969 renomeou como Escola Rural Dr. Vieira da Cunha; com o decreto n. 28.171 de 1979 passou a ser a Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Dr. Vieira da Cunha; com decreto da transferência de responsabilidade da esfera estadual para a municipal se constituiu em Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Vieira da Cunha com o processo SE n. 113.244/19.00/96.8; por fim, com a lei nº 1775/2017 passou a ter a denominação de Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dr. Vieira da Cunha.

Durante 34 anos a Escola Vieira da Cunha foi intitulada como estadual, mesmo com a respectiva passagem, na década de 70 do século passado, das responsabilidades administrativas à esfera municipal. Assim, o decreto de reorganização para a denominação como escola municipal aconteceu somente na década de 1990. Além de ter a reorganização para uma escola municipal, houve outras alterações que impactaram, diretamente, não apenas o cenário local, mas o nacional com a nuclearização das escolas rurais.

As escolas nucleadas têm como sentido os agrupamentos de escolas rurais pequenas e, geralmente, consistem em apenas um educador por instituição que agregava outras funções, como diretor, merendeiro e serviços em geral.

No município de Piratini o movimento de nuclearização ocasionou o fechamento de muitas escolas de pequeno porte. No 5º distrito, a Escola Vieira da Cunha foi escolhida para ser a sede nuclear no ano de 1993. No total foram onze escolas nuclearizadas na Vieira da Cunha (E. M. Gomes Jardim, E. M. Nossa Senhora Aparecida, E. M. D. Pedro II, E. M. Santa Rita de Cássia, E. M. Antônio Augustinho Tadey, E. M. Presidente Vargas, E. M. São Judas Tadeu, E. M. Tiradentes, E. M. San Martim, E. M. Gabriela Ministral, E. M. Prof.^a Zola Brião Costa).

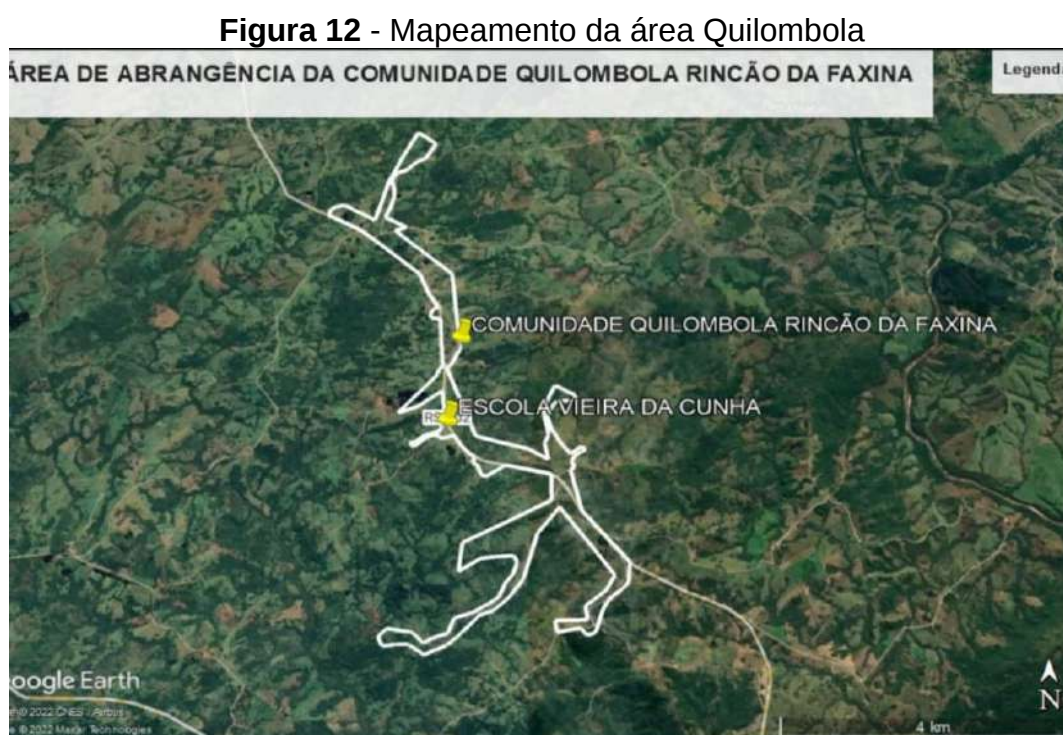
Isso significa que onze comunidades deixaram de ter perto de suas residências o acesso ao saber, o que representa um retrocesso pela desconsideração da luta dessas comunidades na efetivação da educação. As justificativas para nuclear as escolas foram: melhorar qualidade de ensino com o fim da multisseriação; e oferecer

melhores condições estruturais e didático-pedagógicas. Dos fatores elencados, acrescenta-se como fator preponderante para tal ação a questão administrativo-financeira, pois a centralização das escolas reduziu os custos na esfera municipal. Com a nuclearização, o governo federal financiou o transporte escolar e, nesse sentido, parte dos alunos passou a percorrer longas distâncias para frequentar a escola.

Ao longo do tempo, não foi somente a Escola Vieira da Cunha que passou por diferentes modificações, mas também sua comunidade escolar. No princípio eram apenas pequenos agricultores em sua composição, posteriormente, vieram os assentamentos e, por último, o reconhecimento de quatro comunidades como quilombolas.

Em dezembro de 2017, a Escola Vieira da Cunha recebeu uma declaração da Associação Quilombola Rincão da Faxina com a notificação de que se encontra localizada dentro de uma área quilombola (Anexo 6), cerca de um quilômetro da sede desta Comunidade, com outras comunidades vizinhas quilombolas (Rincão do Couro, Cachoeira e Brasa Moura).

Na figura 12 encontra-se a abrangência do território quilombola e a localização da Escola como parte integrante dessa comunidade.



Fonte: Acervo do Quilombo Rincão da Faxina

A certidão de autodefinição (Anexo 7) como comunidade quilombola foi registrada em 2010. Anterior a este ano, o Rincão da Faxina travou muitas lutas pelo seu reconhecimento; foram inúmeras reuniões com membros da comunidade, com o destaque para o importante trabalho da irmã Mariza (freira residente no município, naquela época), uma das fundadoras da Associação, e a colaboração da Universidade Federal de Pelotas, em especial do Curso de Antropologia, o qual realizou todo o trabalho da fundamentação teórica e pesquisa na região, bem como deu assistência a essa comunidade durante os primeiros anos de existência. A Escola Vieira da Cunha também faz parte da história dessa comunidade, pois acolheu inúmeras reuniões dos seus membros até a formação de sua sede.

A comunidade quilombola Rincão da Faxina proporciona durante o ano oficinas, palestras e encontros para a comunidade em geral e estabelece um trabalho colaborativo com a escola. Nas Figuras 13 a 15 estão representadas imagens dos registros organizados pela comunidade.

Figura 13 - Mural da identidade quilombola bem como acervo de objetos antigos



Fonte: acervo da autora.

Figura 14 - Credo religioso da comunidade



Fonte: acervo da autora

Figura 15 - Oficina de bonecas ofertada na comunidade



Fonte: acervo da autora

No ano de 2023, a Escola levou os alunos dos anos iniciais para conhecerem a sede e aprenderem com os seus membros sobre a história da fundação desta comunidade e para realizar as oficinas da canjica de pilão e da customização em camisetas usadas. Na Figura 16 tem-se um registro desse momento, em que foi apresentada a história da comunidade e o dia da Consciência Negra.

Figura 16 - Diálogo com os anos iniciais da escola sobre a história da comunidade e o dia da Consciência Negra



Fonte: acervo da autora.

Em 2013, o quinto distrito de Piratini obteve uma conquista importante no cenário educacional, com a inauguração da Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Adão Pretto. Dessa forma, no espaço destinado à Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dr. Vieira da Cunha também passou a funcionar a Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Adão Pretto, sendo esta no turno da manhã e aquela no turno da tarde.

Com o funcionamento apenas no período da tarde, a Escola Vieira da Cunha passou por uma reorganização na composição das turmas, havendo a fusão, principalmente, nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, com duas turmas para cada adiantamento. Atualmente, a escola conta com uma turma para cada ano, devido ao espaço físico ser limitado e o funcionamento da escola ser em turno único, não faltam vagas para os estudantes e as turmas tem menos de 25 alunos.

A Escola Adão Pretto foi fruto das reivindicações do Movimento dos Sem Terra (MST) e da mobilização da comunidade da Escola Vieira da Cunha, para dar visibilidade e garantir a progressão dos estudos dos alunos que abrangem essa comunidade escolar. Nas palavras de Caldart (2009, p. 35), trata-se da “luta por políticas públicas que garantam o acesso dos camponeses à educação escolar em seu próprio território”.

Em 2023, a Escola Adão Pretto completou dez anos de existência, e no mesmo ano a Escola Vieira da Cunha celebrou seus 60 anos de trajetória. Para a Escola Vieira da Cunha, desde sua formação como Escola Isolada, foram criados diferentes decretos e pareceres que possibilitaram não apenas a ampliação da estrutura física, mas a oferta de mais um nível de formação dos alunos, resultado da luta da comunidade escolar.

7.3.2 Os contextos que formam a Escola Municipal Vieira da Cunha

EDUCANDÁRIO DE INTERIOR
 Localizado no meio rural
 Eu faço parte desta escola
 Ela é municipal
 E dela mais de um sonho por dia decola
 Tem sede no quinto distrito
 Localidade Faxina
 Lá se realiza um trabalho no qual acredito
 Baseado no afeto, respeito e disciplina
 Oferta pré escola e ensino fundamental

Inserida em uma realidade simples do interior
 Lá a educação é a missão de cada profissional
 Que diariamente cumpre o papel de mediador
 É uma escola pública
 Com ensino presencial
 Que aposta na atividade lúdico
 Para instigar em cada aluno o seu potencial
 O aluno é o sujeito
 Dotado de predicados
 E não existe preconceito
 Onde importa todo processo é não só os resultados
 Tem ginásio e internadas³⁰
 Terreno próprio e horta
 Tem famílias engajadas
 Que na escola sempre encontra aberta a porta
 Sob o lema "Nenhum de nós é tão bom quanto todos nós juntos"
 A escola Dr. Vieira da Cunha debate inúmeros assuntos
 E por meio da interdisciplinaridade
 Busca atender os anseios daquela comunidade.
 (Professora Simone Barcelos, 2023)³¹

Figura 17 - Foto atual da Instituição



Fonte: acervo da autora

Ao chegar ao lugar onde a escola (Figura 17) está situada, no alto de um morro, é perceptível sua localização geográfica irregular, à beira da rodovia ERS-702, estrada de asfalto que dá acesso à cidade de Piratini. Para acessar a escola é preciso entrar numa estrada de chão que também é passagem das moradias vizinhas da instituição.

³⁰ Internada é um termo regionalista típico do Rio Grande do Sul que possui duas definições: a primeira como um campo grande e cercado, limitado com boas pastagens e a segunda, utilizada nessa escrita, se caracteriza por um grupo de dança artística dedicada a preservação e divulgação da cultura gaúcha.

³¹ A poesia foi um presente da professora Simone à pesquisadora ao saber que o objeto de pesquisa seria a Escola Vieira da Cunha.

Na imagem da Figura 18 é possível perceber a localização da escola e da RS-702, rodovia que dá acesso ao local.

Figura 18 - Localização da escola via satélite³²



Fonte: Google Mapas

Para chegar às dependências da escola é necessário passar por um grande portão de ferro; o terreno é cercado, em todo o perímetro, alternando tela, arame e as próprias construções. A edificação do espaço é térrea acompanhando os desníveis do terreno, podendo ser discriminado em prédio principal, anexo e ginásio de esportes. A área construída é de 374,98 m², e no pouco espaço livre fica uma pracinha, uma pequena horta e dois pátios, um na entrada da escola e outro que dá acesso do prédio principal ao ginásio.

Ao adentrar as dependências da escola encontra-se um pátio calçado com canteiros ao meio, destinados a duas árvores de pequeno porte e flores. O prédio principal fica no entorno desse pátio calçado em formato de U. Nesse complexo ficam situadas a direção, a secretaria, a sala de professores, a cantina (comercialização de produtos), a biblioteca, a cozinha, quatro banheiros (sendo um adaptado), um refeitório, seis salas de aula, uma sala de apoio à aprendizagem, além da sala de direção/secretaria e da sala multimídia da Escola Adão Pretto.

³² Disponível em: <https://www.google.com/maps/@-31.6447746,-53.0122732,331m/data=!3m1!1e3?hl=pt-BR&entry=ttu>, acesso em 6 de nov. 2023.

Em uma das salas das extremidades que compõem o prédio principal funciona a secretaria e a supervisão pedagógica, em um único espaço. Além do espaço dividido entre secretaria e supervisão pedagógica, a sala também foi dividida ao meio com tábuas de madeira, espaço no qual são armazenados os materiais escolares e pedagógicos, documentos e equipamentos eletrônicos (som, televisão, retroprojeto) que ficam à disposição dos docentes. O contato com a escola é via internet (e-mail), *whatsapp* ou ligação para algum membro da equipe diretiva. A internet é disponibilizada por meio do Programa do Governo Federal Inovação Educação Conectada e outra via rádio, que é paga com o dinheiro da cantina da escola.

Ao sair da sala da secretaria/supervisão e seguir pelo corredor, à direita tem uma sala de aula, com amplo adequado espaço, ventilação e boa iluminação, com quadro branco, cadeiras e mesas bem conservadas. Nas salas no prédio principal, geralmente, são alocados os anos finais do ensino fundamental, para ficar próximo à direção e permitir a supervisão para diminuir conflitos e inibir os alunos de “gazear”³³ aulas.

A direção é um espaço reduzido, com duas mesas e cadeiras, com um quadro do Museu Histórico Farroupilha com cerca de dois metros de largura por um e meio de altura. A pintura do quadro foi realizada por um membro da comunidade escolar, o desenho representado é o Museu Histórico Farroupilha de Piratini. Essa sala é dividida com tábuas, com parte destinada a uma sala de aula, e ambas as salas são ambientes pequenos. A turma, para ficar nesta sala, durante o período letivo, deve ter no máximo 15 alunos.

Ao final do corredor do prédio principal fica situada a biblioteca da escola. Por vezes, os alunos com o professor titular utilizam este espaço. Não há um profissional especializado para atuar, pois em Piratini não existe o cargo de bibliotecário no quadro dos servidores. Eventualmente, é designado, quando há recursos humanos disponíveis, algum professor que não atue mais em sala de aula, na espera do tempo da aposentadoria, por exemplo, e quando não há algum responsável a biblioteca fica de porta fechada, o que ocorre na maior parte do ano letivo.

Ainda na edificação com formato em U, há uma pequena peça, com porta e janela, ambas gradeadas, destinada à cantina escolar. Neste espaço tem um armário com pia, duas geladeiras (uma funciona e outra serve de armário) e duas prateleiras

³³ Gazear aula é uma expressão peculiar típica da região sul que se refere a faltar a aula sem justificativa.

de ferro onde ficam expostos os produtos a serem vendidos, tais como barrinhas de cereais, água e sucos de caixinha. Na cantina ainda é comercializado cachorro-quente, sanduíche natural e torradas.

É pertinente salientar que essa é a única cantina da rede municipal ainda na ativa, as demais fecharam devido à adequação ao decreto n. 54.994 de 17 de janeiro de 2020, que dispõe sobre a alimentação saudável e proíbe a comercialização de produtos que contribuam para obesidade infantil, diabetes e outras doenças. A cantina é atendida pela vice-diretora e pela presidente do Conselho Escolar.

A cantina é um espaço que gera controvérsias entre os próprios professores e funcionários da escola. A merenda deve ser ofertada, especificamente, pelo município, seguido de cardápios criados pela nutricionista da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) em conformidade com a lei federal do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

A manutenção da cantina escolar possibilita algumas reflexões. Primeiro, a comercialização de produtos a alunos, professores e demais membros da comunidade reforça a materialização da divisão social, pois uma minoria possui recursos para fazer compras, enquanto a grande maioria da população escolar é inserida em uma realidade de pobreza. Os alunos deixam de consumir a comida ofertada de forma saudável e balanceada, para consumir cachorro-quente, barras de cereais, torradas, alimentos com componentes ultraprocessados, como é o caso da salsicha, do presunto, entre outros.

Segundo, há a internalização dos valores capitalistas historicamente construídos, ou seja, de manter uma cantina para subsidiar os gastos da escola (internet, jogos, materiais) e/ou fazer rifas, pastelaços para aquisição de bens (como veremos mais adiante com a aquisição do campo), nutrindo a manutenção do *status quo* da negligência à educação. Conforme Mészáros (2008), a educação é uma forma de internalização por parte dos indivíduos da legitimação da posição que lhe é atribuída na hierarquia social, na reprodução dos parâmetros do sistema capitalista. Logo, cumpre o papel auto alienador do trabalho e dos princípios reprodutivos dominantes da sociedade.

A coletividade da instituição se une para promover eventos para aquisição ou manutenção da própria escola. Ao adotar essa postura, isenta os órgãos públicos da responsabilidade de prover a escola com recursos materiais e humanos. Essa prática de organização em prol de angariar recursos é um hábito comum, uma cultura

instaurada há várias décadas em todas escolas da rede municipal de Piratini e incorporada ao calendário escolar com dias destinados a festas e bingos. É oportuno problematizar sobre essa organização da coletividade escolar: por que reunir forças para angariar recursos para manter a escola, ao invés de reivindicar sua manutenção e assistência como dever do Estado?

Na continuação da descrição da escola, ao lado da Cantina fica a cozinha, um espaço amplo e com duas peças anexas que servem de dispensa: uma para a escola municipal e outra para a estadual. Na cozinha, há uma janela que é aberta para servir a merenda, consumida no refeitório ao lado.

O refeitório faz divisão com a sala de apoio à aprendizagem dos alunos, separadas com forro de PVC. Dentro do refeitório, também se encontra a sala de aula do primeiro ano do fundamental.

Posterior ao refeitório, ainda no prédio principal, encontram-se três salas de aula, com um espaço amplo, arejado e iluminado. A maioria das salas de aulas contam com quadros brancos. A escola fornece a tinta para reposição das canetas que os professores utilizam.

Ao final da composição do prédio principal, ao lado das três salas de aula, há uma sala multimídia da Escola Adão Pretto, com cadeiras estofadas e armários, e há uma prateleira ao fundo em toda a extensão da parede, com quadros pintados pelos alunos, entre eles um quadro com o retrato de Paulo Freire. Quando solicitado pela equipe diretiva, o espaço da sala multimídia é emprestado à Escola Vieira da Cunha para as reuniões com os pais no turno da tarde.

Ao lado da sala multimídia, fica a última sala da extremidade da composição em U (prédio principal), destinada à direção da Escola Adão Pretto. A sala também possui divisórias para abrigar direção, supervisão e secretaria.

Para o acesso ao ginásio de esportes, é necessário passar por um corredor coberto, localizado dentro do prédio principal. Neste corredor há uma pequena sala que serve como biblioteca da Escola Adão Pretto, com três banheiros: um adaptado, um feminino e um masculino. Os banheiros estão em perfeitas condições. A utilização do banheiro adaptado se faz pelos alunos do Pré I e Pré II, pois não há alunos cadeirantes nas duas escolas.

Ao fundo do prédio principal há três espaços. O primeiro fica na área de serviço, com tanque, vassouras e materiais de limpeza. Nessa peça, fica localizado o banheiro dos professores. O segundo é reservado à sala de apoio à aprendizagem, como já

mentionado anteriormente, fruto da divisão com o refeitório. Este é um lugar pequeno, não há janela e luminosidade solar, apenas luz elétrica; o recinto possui dois guarda-roupas, reservados às roupas da banda e da internada, aos uniformes dos times, às toalhas de mesa e a outros utensílios. Além do guarda-roupa, há um armário, duas mesas e uma pequena estante destinada aos jogos didáticos da sala. Por fim, o último espaço ao lado da sala de apoio se destina a uma sala de aula: um lugar úmido e frio, com quatro janelas, sem boa iluminação; um espaço que servia para ser temporário como sala de aula, mas se edifica como permanente dadas as necessidades da escola.

O ginásio de esportes fica a cerca de dois metros do prédio principal. É uma edificação feita em tijolo a vista, com basculantes no alto das paredes. O ginásio está fechado, visto que sua estrutura está em precárias condições para os usuários da escola. Dessa forma, no seu interior são guardados ferros velhos, madeiras e entulhos.

Ao testemunhar o panorama do ginásio, é impossível deixar de pensar no quão a escola estaria usufruindo dessa construção se estivesse em boas condições. A partilha da ideia da utilização desse espaço é a grande queixa e reivindicação de todos. O ginásio encontra-se nestas condições há cerca de seis anos. É mais uma obra que, por diferentes razões, como falta de manutenção, falhas no processo licitatório ou rescisão contratual, integra os dados estatísticos de obras inacabadas e/ou abandonadas pelo poder público.

Para chegar ao prédio anexo é necessário atravessar um pequeno corredor, onde também está localizada a sala dos professores. O local é composto por uma mesa retangular grande, várias cadeiras de escritório estofadas, um conjunto de estofados, uma mesinha de canto e um espelho pendurado na parede ao fundo. A sala também possui dois armários, um para guardar os materiais dos professores e o outro para utensílios como xícaras e café.

Para acessar o prédio anexo é necessário passar pelo corredor e por uma passarela em declive. Nesse encontram-se mais quatro salas de aula, grandes, bem arejadas e iluminadas, sendo duas reservadas à educação infantil e duas para os anos iniciais. Nas salas do Pré I e Pré II o colorido das paredes chama a atenção, há um espaço do cantinho da história, dos brinquedos, dos jogos e das caixas organizadoras.

À frente do prédio anexo, há uma pracinha com brinquedos de madeira, cercada por telas, em que uma parte faz o cerceamento do terreno da escola. No mesmo

terreno, há uma árvore de porte médio, com um banco de madeira para descanso nos dias ensolarados. A pracinha fica aberta na hora do recreio da educação infantil e dos anos iniciais ou quando um professor solicita a chave do portão.

As telas da pracinha também servem de divisória da horta, localizada atrás do prédio anexo. No portão da pracinha é possível perceber um pequeno “galpão” com telhas de Brasilit abrigando duas *bags* (Figura 19) para o lixo reciclável. A escola vem realizando um projeto de arrecadação de recicláveis na comunidade (Figura 20). Assim, todo lixo é colocado nas *bags* e, em parceria com a Cooperativa de Reciclagem Solidária (COOPIRATINI), é feita a pesagem e esse lixo é levado para um destino reutilizável.

Figura 19 - Bags de lixo



Fonte: acervo da autora.

Figura 20- Alunos ajudando com a reciclagem



Fonte: acervo da autora.

Quem estuda no prédio anexo, além da paisagem dos campos, pode acompanhar da janela o trabalho que vem sendo desenvolvido na horta pelas turmas da escola.

Outra aquisição da escola é um campo³⁴ de um hectare, adquirido com recursos dos eventos realizados (Festa Junina, Bingo, Pastelaços), localizado à margem da ERS-702, cerca de duzentos metros da escola. O “campinho”, como é popularmente conhecido, é todo cercado por arame, aquisição fruto de uma mobilização da escola

³⁴ O campo está escriturado em nome do CPM da escola.

e de membros da comunidade escolar. Devido à desativação do ginásio, atualmente as práticas desportivas têm sido realizadas neste local.

Ao fundo do campo, há um espaço destinado a plantações de mandioca, abóbora, batata, entre outros produtos. No campo, há uma concentração de árvores e vegetação nativa, compondo um espaço de sombra e, na linguagem mais regionalista, “típico da campanha”.

Sobre o aspecto geral das instalações da Escola Vieira da Cunha é possível mencionar que se encontram em boas condições de uso e conservação, há uma colaboração entre as escolas. A Escola Estadual Adão Pretto tem uma relevante contribuição para a manutenção das edificações, nesses dez anos em que dividem a mesma estrutura.

7.3.3 As diferentes comunidades que formam a escola

Os diferentes grupos que compõem a comunidade escolar têm a agropecuária como principal fonte de subsistência. A agricultura familiar predomina na região. A produção agrícola é representada pelo cultivo de grãos, como milho, feijão e, principalmente, soja. Na pecuária, há a criação de bovinos, ovinos e suínos.

As localidades que formam a comunidade escolar são: Passo do Alfaiate, Passo da Canoa, Passo do Costa, Passo do Sabugueiro, Ponte do Império, Rincão das Figueiras, Orlando Franco, Faxina, Alto das Palmeiras, Álvaro Freitas, Álvaro Brasil, Vista Alegre, Cerca de Pedras e os Assentamentos (8 de Maio, Conquista da Luta, Fortaleza, Conquista da Liberdade).

Os quatro assentamentos que constituem a comunidade escolar apresentam características diversas, devido ao próprio contexto histórico de sua formação, localização geográfica, condições ambientais, culturais etc., o que influencia a escolha da produção escolhida pelas famílias.

É fundamental olhar para o assentamento como um lugar social em movimento, ou seja, que vai sendo produzido através das relações que ali se estabelecem, e que resultam das decisões que vão sendo tomadas pelas famílias sem-terra (de cada assentamento, mas também, do conjunto dos assentamentos, no caso, do MST) no processo de organizá-lo e de reorganizá-lo permanentemente, a partir das pressões impostas pela realidade. (Caldart, 2000, p. 120).

As quatro comunidades de remanescentes de quilombolas (Rincão do Couro, Faxina, Brasa Moura e Cachoeira) também apresentam peculiaridades culturais e trabalham na preservação da memória, da identidade e da valorização da população negra na construção do país, na busca por representatividade nas políticas públicas.

Quilombolas e assentados travam, diariamente, lutas pelo direito de acesso e permanência na terra, direito, historicamente, negado por meio das condições impostas a esses grupos. Nos quilombos, uma das primeiras experiências de resistência, o povo negro lutou por liberdade, por cerca de 350 anos sob o regime escravista desde o início da colonização portuguesa no Brasil, no século XVI. O MST, por sua vez, é um movimento de combate à distribuição desigual das terras, característica histórica do Brasil, com uma estrutura latifundiária e de oligarquias rurais.

Esses grupos têm relevância quanto à luta, resistência e proeminência dos movimentos sociais do campo, inseridos no debate sobre a conquista da terra. A minoria, como compreendida, luta, resiste e dialoga na busca de um território com condições sustentáveis, em contraposição à sociedade capitalista e às disparidades da qualidade de vida entre os seres.

Na região da escola, há comércio, representado por bares, armazéns, oficinas, borracharias e restaurantes. Algumas localidades estão mais próximas da cidade vizinha de Pinheiro Machado do que, propriamente, de Piratini. Logo, procuram recorrer à prestação de serviços, como os de comércio (vestuário, alimentício, bancário), e à saúde neste município.

As cooperativas e associações estão presentes na região, como forma de organização para o escoamento da produção de leite, iogurte, feijão, milho, piscicultura e produtos caseiros. Para a qualificação da produção e das colheitas, recorrem à parceria com a Secretaria Municipal da Agricultura e com a Emater/RS que fornecem cursos e assistência técnica no plantio e na produção.

Os grupos organizados das comunidades reivindicam direitos sociais e políticas públicas, como, por exemplo, nas manifestações realizadas no trancamento da BR-293, para melhorar as condições de trafegabilidade das estradas de chão, e para impedir as reformas previdenciária e trabalhista em 2017. Também formam comissões para se reunir com a esfera administrativa municipal, estadual ou federal e apresentar suas pautas de necessidades, como a reivindicação por transporte escolar, ocorrida em 2022, na SEDUC, em Porto Alegre (ver Figura 21).

2003, passou posteriormente para a sede do assentamento e, no ano de 2007, o estado entregou o prédio construído para as novas instalações da instituição.

Como forma de lazer, as comunidades frequentam rodeios, cavalgadas, canchas de carreira reta, campeonatos de futebol, pescarias, bingos beneficentes, cursos relativo a agropecuária, oficinas de artesanato e bailes realizados, principalmente, aos finais de semana e nos feriados.

No que diz respeito aos meios de comunicação no meio rural, o sinal de celular ou de internet são assuntos complexos. Os problemas com o acesso à comunicação são reais e as comunidades sofrem com a falta de planejamento, prestação ou melhoria na qualidade desse serviço. Pela densidade demográfica e a localidade, há um alto custo para aprimorar esse serviço, e provavelmente não haveria um lucro efetivo para as empresas, portanto, não há interesse na expansão, resultando em uma prestação precária desse serviço.

A eletrificação rural é uma realidade no campo, e todas as famílias que fazem parte da comunidade escolar têm energia elétrica. A maioria das comunidades foi beneficiada com a prestação do serviço por meio do programa social Luz para Todos³⁶.

7.3.4 A família³⁷ e a escola

A família é a primeira instituição social com a qual o ser humano interage ao nascer. Deste modo, tem um papel relevante no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças e jovens. O acompanhamento dos estudos pela família faz parte de uma relação tríade família-escola-aprendizagem dentro do processo da educação do ser humano.

A visão da escola isolada e autossuficiente em sua tarefa educativa parece incompatível com a natureza mesma de um processo educacional que vise a autonomia do educando em sua atividade de apreender criticamente o mundo natural, humano e social (Paro, 2016, p. 264).

³⁶ Programa implementado em 2003, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) propiciando a universalização do acesso à energia elétrica das populações rurais.

³⁷ O conceito de família utilizo para me referir às pessoas que moram com o discente dentro de casa, sejam os pais ou responsáveis.

A escola não é uma ilha, mas faz parte do contexto da sociedade na qual está inserida. Nessa perspectiva, a família e a escola necessitam trilhar caminhos convergentes para a educação formal das crianças e dos jovens.

Na Escola Vieira da Cunha, as famílias comparecem quando solicitadas para reuniões de pais, eventos e, em outros casos, por questões disciplinares e de rendimento da turma. Os pais, por vezes, também recorrem à escola quando o filho enfrenta dificuldade em algum componente curricular ou quando há problemas de interação com o professor e/ou colegas.

As famílias que compõem a escola vêm de uma realidade socioeconômica e cultural diversificada, constituída de filhos de pequenos agricultores, assentados e remanescentes de quilombolas. Para agregar renda à família, as crianças e jovens do campo possuem uma rotina de trabalho que alterna a plantação, o cuidado com os animais e a ordenha de vacas. Comumente, as crianças e jovens acordam cedo para ajudar pais ou responsáveis no trabalho e, muitas vezes, chegam à escola sem ter feito a refeição, por terminarem as tarefas próximo da hora de embarcar no transporte escolar.

Nas residências, seja pela localização geográfica (região de difícil acesso) ou pela renda financeira, os alunos não têm acesso à internet *wi-fi*. O sinal de celular também é uma questão delicada, pois é precário na zona rural. Nesse sentido, a pandemia causada pelo vírus covid-19, no ano de 2020, descortinou ou ratificou a exclusão das populações do campo ao acesso às telecomunicações e à educação. No período em questão, os alunos receberam o material físico das atividades a serem realizadas a cada mês, e o meio de comunicação mais utilizado foram os grupos de *Whatsapp*, para aquelas famílias que tinham acesso.

A rotatividade dos alunos faz parte do cotidiano da Escola Vieira da Cunha, devido às oportunidades de emprego das famílias e às adversidades do cenário do campo, seja no ciclo da plantação, da colheita e da criação. Há uma constante chegada e partida de alunos durante o ano letivo. Dessa forma, a família ou parte de seus integrantes deixam suas terras, mesmo que temporariamente, para suprir suas necessidades básicas e buscar por emprego na cidade ou em grandes propriedades no campo. Assim, pela necessidade de sobrevivência, o trabalhador é explorado e retroalimenta o movimento cíclico do capitalismo. Então, tanto no campo quanto na cidade, há expropriação nas mais diferentes formas e se descortina a premente fúria do capital. Isso se manifesta na alta rotatividade dos estudantes na escola.

A escolaridade das famílias que compõem a comunidade da Escola Vieira da Cunha é outro tema relevante a ser mencionado. No primeiro semestre de 2023 foi realizada uma pesquisa com os pais mediante o preenchimento de um questionário (Anexo 15) com assuntos como a atual gestão da escola, o transporte escolar, a qualidade da merenda, a segurança dentro da escola e o grau de escolarização dos pais. O resultado dessa pesquisa foi apresentado nas reuniões com os pais, no CPM e no Conselho Escolar, no segundo trimestre de 2023.

Esses dados revelaram características relevantes para compreender a comunidade escolar, com referência à escolaridade dos pais ou responsáveis pelo aluno, o grau de escolarização predominante da comunidade ainda é o ensino fundamental, coexistindo o ensino fundamental incompleto e o analfabetismo por parte das gerações mais antigas. Com a instauração da Escola Adão Pretto, o cenário da escolarização na comunidade pode vir a se modificar para a conclusão do ensino médio. Neste caso, em especial, é uma conquista relevante para a educação do campo possibilitar o término da última etapa da educação básica, sem precisar fazer um deslocamento à área urbana para dar continuidade na progressão dos estudos.

7.3.5 Transporte escolar no meio rural

O município de Piratini tem uma vasta extensão territorial e de acordo com o IBGE e o Censo de 2022 compreende uma área de 3.538 km² e uma densidade demográfica de 4,95 hab./km².

A maior parte das escolas municipais estão localizadas no interior do município. A escola mais próxima da cidade fica a 25 quilômetros e a mais distante, a 72 quilômetros. Portanto, o transporte escolar é o único meio pelo qual os alunos no campo têm acesso à educação. O reconhecimento da necessidade de transporte escolar para o acesso à educação e à aprendizagem dos alunos que residem no campo é real e essencial. O acesso à educação formal contrasta com o fortalecimento da identidade cultural e rural das pessoas que vivem e constroem suas vivências no campo.

Na Escola Vieira da Cunha, para a efetivação da presença dos alunos, é necessário a utilização do transporte escolar, pois os educandos vêm de diferentes localidades e o uso desta locomoção se incorpora ao cotidiano dos estudantes.

A frota da escola é composta por sete micro-ônibus e um ônibus. São oito linhas que percorrem as mais diferentes localidades entre idas e vindas para o caminho da escola. A frota escolar é do município, adquirida com recursos próprios, por meio de programas do governo federal ou de emendas parlamentares. Todos os veículos estão em perfeito estado de conservação.

A linha de menor distância percorre cerca de 25 quilômetros na ERS-702³⁸. O percurso do ônibus tem como ponto inicial a cidade e como destino a escola. São transportados os professores, e ao longo do caminho alguns alunos embarcam. As demais linhas deslocam-se por estradas de chão com pontilhões, mata-burro, pontes e corredores para realizarem o trajeto até a escola.

A maior linha, com cerca de 180 quilômetros de ida e volta, com o itinerário dos Assentamentos Fortaleza e Conquista da Luta (Rubira), consiste em percorrer as estradas por dentro dessas localidades para, posteriormente, chegar à escola. O trajeto tem início às 11 horas e 10 minutos com tempo previsto de chegada na escola às 13 horas. Assim, a distância percorrida e o longo tempo de duração da viagem até a instituição de ensino, bem como o regresso à residência, no total, são quase quatro horas de tempo despendido para ir e vir dos alunos, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, para cumprir a jornada de estudos.

As estradas de chão, em localidades de maior movimentação, são razoáveis, mas nas estradas com menor tráfego, nos corredores e dentro dos assentamentos há uma carência de manutenção com constante reclamação dos motoristas. O serviço de transporte compromete a frequência dos alunos à escola, pois é o único meio de locomoção para à escola

A trajetória e as dificuldades enfrentadas por muitos estudantes da zona rural para chegar à sala de aula geralmente se devem à distância entre as escolas e as residências e, em decorrência, às más condições das estradas, quase sempre inapropriadas para a locomoção de veículos. Isso pode influenciar o desempenho escolar dos alunos.

As intempéries climáticas são outro fator que dificulta a frequência à escola. No inverno, por exemplo, as constantes chuvas se propagam por longo período e algumas linhas de ônibus são canceladas, devido ao barro e à submersão de pontes e pontilhões.

³⁸ As informações da quilometragem das linhas, manutenção das estradas foram fornecidas diretamente pelos motoristas da escola.

Em setembro do ano de 2023, as aulas foram canceladas por oito dias na escola, em decorrência das características sazonais do clima. Por conseguinte, houve uma reorganização das atividades e dos dias letivos no calendário para recuperar as aulas canceladas e cumprir, efetivamente, os 200 dias letivos previstos na LDB.

7.3.6 Os professores e os funcionários da escola

A Escola Vieira da Cunha tem em sua composição 32 profissionais em serviço e todos em regime efetivo na Prefeitura Municipal de Piratini. A equipe diretiva é composta por uma diretora, uma vice-diretora e duas supervisoras. A função de secretária da escola é ocupada pelo cargo de agente administrativo. Para o serviço de limpeza e merenda são quatro funcionárias concursadas.

O quadro docente possui 23 professores. Todos os professores possuem graduação e a maioria tem pós-graduação em nível de especialização, apenas um professor tem nível de mestrado.

Nas relações interpessoais entre os professores é possível perceber que o grupo dos docentes da educação infantil e dos anos iniciais têm relações mais próximas. Essa constatação foi possível pelos projetos desenvolvidos em trabalho colaborativo e do estabelecimento de diálogo, desde o embarque no transporte escolar até o início das aulas.

Para os professores dos anos iniciais, o trajeto do transporte escolar é o momento de socializar os mais diferentes assuntos, desde projetos até as conversas triviais do dia a dia. O grupo dos anos iniciais utiliza o transporte escolar cotidianamente, os docentes que ministram aulas nos anos finais já o fazem esporadicamente, por opção, e muitas vezes vêm de condução própria. Dessa forma, chegam no horário de sua aula e vão, seguidamente, embora ao terminá-la.

Alguns professores trabalham de forma integrada com projetos e atividades diferenciadas, como é o caso das professoras da educação infantil e da professora do primeiro ano, já os demais professores dos anos iniciais se integram quando são convidados a participarem de algum projeto ou atividade.

Nos anos finais, cada professor trabalha na sua área e há uma grande resistência desse segmento por realizar projetos com as turmas. Por sua vez, em

casos eventuais, algum professor realiza-os de forma individualizada dentro do seu componente.

Há conflitos dentro da escola, de professores com a supervisão, da direção com os professores, de professores com seus pares, de professores com os funcionários, de funcionários com a equipe diretiva. Os motivos mais frequentes das divergências podem ser elencados da seguinte forma: reivindicação pelos professores de materiais pedagógicos para uso no expediente; assiduidade dos professores no trabalho; aquisição de materiais ou equipamentos para determinado segmento em detrimento do outro; oposição de ideias e entendimentos quanto à escola, à educação e às determinações da SMED.

As relações com professores e funcionários (motoristas e merendeiras) da escola são amistosas, mas cada um relaciona-se diretamente com seus pares. Para ver os professores e funcionários juntos, apenas em reunião de início de ano, por convocação em reunião administrativa e confraternização de final do ano.

O quadro 4 ilustra a composição da escola no ano de 2024 com relação aos professores, funcionários e equipe diretiva.

Quadro 4 - Quadro de Pessoal da Escola em 2024

Formação	Idade	Tempo de Serviço	Atuação
Pedagogia	51	8	Pré I/ Educação infantil
Pedagogia	54	14	Pré II/ Educação infantil
Pedagogia	59	24	1° Ano/ Anos iniciais
Pedagogia	49	24	2° Ano/ Anos iniciais
Pedagogia	58	32	3° Ano/ Anos iniciais
Letras	37	15	4° Ano/Anos iniciais
Pedagogia	61	26	5° Ano/ Anos iniciais
Ensino Religioso	61	18	Ensino Religioso/ Anos iniciais
Educação Física	40	17	Educação Física/ Anos iniciais
Arte e Pedagogia	36	8	Arte/Anos iniciais e finais
Ciências Biológicas	65	32	Sala de Leitura/Anos iniciais

Curso Normal	37	15	Sala de Leitura/Anos iniciais
Letras (Língua Portuguesa/Literatura)	45	13	Anos finais
Letras (Inglês)	38	15	Anos finais
Geografia	57	11	Anos finais
Ensino Religioso	40	6	Anos finais
Matemática	52	24	Anos finais
Língua Portuguesa	47	14	Anos finais
História	47	6	Anos finais
Ciências Biológicas	49	19	Anos finais
Educação Física	44	15	Anos finais
Matemática	51	13	Anos finais
Pedagogia	45	17	Direção
Matemática	40	13	Vice direção
Língua Portuguesa (espanhol)	67	17	Supervisão Anos finais
Língua Portuguesa (literatura)	37	6	Supervisão Anos Finais
Bacharel em Direito	45	15	Merendeira
Pedagogia	32	7	Merendeira
Ensino Médio	58	25	Merendeira
Pedagogia	42	7	Merendeira
Ciências Sociais	56	25	Sala de Recursos
Ensino Médio	41	18	Secretaria

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro de pessoal da Escola Vieira da Cunha se constituiu em 2024 nesta composição, houve algumas alterações a partir de julho devido aos pedidos de licença prêmio de dois professores dos anos iniciais e, posteriormente, às suas aposentadorias. É possível perceber que, dos 32 professores, 13 possuem mais de 50 anos, dos quais sete estão com mais de 58 anos, o que representa um quantitativo significativo de pessoal com idade próxima à aposentadoria.

7.3.7 O Círculo de Pais e Mestres (CPM) e o Conselho Escolar

O Círculo de Pais e Mestres (CPM) e o Conselho Escolar são instâncias importantes de articulação dos segmentos da escola. A escolha desses membros é realizada pela direção da escola, mediante indicação. Dessa forma, pode-se dizer que ocorre por indicação de nomes entre pais, professores e alunos para compor a chapa tanto do Conselho quanto do CPM.

A apresentação da chapa é realizada em uma reunião com a comunidade escolar, para aprovação de seus membros. O CPM e o Conselho são integrados por pessoas das diferentes comunidades que usufruem a escola.

A eleição é um processo democrático que possibilita a escolha de representantes. A escola também é um espaço de fomentar a noção de democracia e proporcionar a participação da família na escola e a escola na comunidade. Dessa forma, a indicação de nomes vai contra os princípios da democracia.

As reuniões são mensais e consistem na prestação de contas dos gastos e da deliberação do que precisa ser comprado para a escola. Mesmo existindo professores dentro do Conselho, é visível a necessidade de uma escuta por parte da direção da escola sobre as necessidades dos docentes, em especial na questão pedagógica.

7.4 Entrevista: Análise dos Resultados

Para compreensão da significação emanada das respostas dos professores, foram realizadas leituras e releituras das transcrições das entrevistas e, para organizar e aprofundar a análise, foram elaboradas temáticas para responder as questões deste estudo.

O propósito dos questionamentos foi compreender as percepções imediatas e/ou mediatas do fenômeno pelos docentes. Nesse sentido, aprofundar a representação do real que os sujeitos fazem e sua conexão com o trabalho pedagógico e a práxis educativa é condição *sine qua non* para compreensão da totalidade.

No início das entrevistas foi realizada a leitura pela pesquisadora do “Termo de Consentimento Livre Esclarecido” (Apêndice C), seguido de esclarecimentos de possíveis dúvidas e da solicitação para a utilização de gravador de áudio. Esse foi

mais um cuidado para assegurar o princípio ético da pesquisa. Dessa maneira, foram realizadas cinco entrevistas com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Vieira da Cunha, sendo que todos se dispuseram, gentilmente, a participar das entrevistas.

No âmbito da SMED, foi definido que seriam realizadas entrevistas com professores da gestão anterior (2017- 2020) e da atual que está no segundo mandato da administração municipal (2021-2024; 2025-2028) e que participaram dentro da secretaria, efetivamente, da discussão sobre a BNCC. Foram duas docentes que acompanharam todo o processo de mudança e implementação da Base na secretaria, mas apenas uma delas concordou em realizar a entrevista.

Para preservar a identidade dos docentes, foram substituídos seus nomes pelas letras A, B, C, D, E, e F. A ordem das letras segue a sequência de realização das entrevistas.

Como resultado da análise dos materiais produzidos na implementação da BNCC no município e das entrevistas com os professores foi definida a temática: A BNCC e o Trabalho Pedagógico na Escola, que será dividida em subtemas nas dimensões da formação docente, da precarização, do currículo e da gestão educacional.

7.4.1 A BNCC e o Trabalho Pedagógico na Escola: a dimensão da formação docente

Quando se utiliza o instrumento entrevista na pesquisa de campo, se recorre a um processo sistemático de examinar, categorizar e interpretar as informações coletadas com a intenção de validar o problema de pesquisa.

A maioria das entrevistas realizadas com os docentes teve duração entre 10 e 15 minutos, tempo que poderia ser considerado curto, considerando a complexidade das questões abordadas sobre a escola e o trabalho do professor. Mesmo assim, as respostas obtidas foram bastante objetivas, ainda que a pesquisadora tenha insistido e reformulado as questões, para que pudesse extrair uma argumentação mais consistente e detalhada e, assim, fornecer mais elementos para a análise da pesquisa. Entretanto, mesmo com esse esforço, as respostas permaneceram curtas. Dessa forma, podem ser levantadas questões sobre a situação, como a dificuldade dos professores em elaborar uma argumentação sobre a questão apresentada, o

desconhecimento ou o conhecimento menos aprofundado sobre a BNCC, que é o tema da pesquisa; e a pouca participação ou pouco envolvimento dos professores no processo de implementação da normativa no município.

Quanto ao pouco envolvimento dos professores no processo de implementação da BNCC no município, as atas das reuniões de formação com os professores municipais, compreendidas no período de 5 a 28 de novembro de 2018, demonstraram que cada etapa de ensino realizou somente uma reunião para tratar desse tema tão complexo. Assim, seria necessário oferecer mais formações com esses docentes para que pudessem dialogar, compreender a normativa e sua repercussão na escola e no trabalho pedagógico.

Na compreensão e a impressão sobre a BNCC os professores demonstraram certo desconforto para responder: “Na verdade, muito conhecimento sobre ela não tenho. Nunca me aprofundei muito, não sei, difícil responder essa pergunta” (Professora C); “Olha, do pouco que sei é interessante. Acho bem legal trabalhar, só que não me aprofundei muito bem ainda sobre a BNCC” (Professora B); “Bom, às vezes a gente até estuda para concursos, tem que estudar, ler essa base nacional, mas não sei muito” (Professora F).

A BNCC é um tema de caráter conceitual, o que implica a apropriação de diferentes conceitos e exige um conhecimento aprofundado para a problematização da normativa e de suas implicações, como as disputas ideológicas, a concepção de direito da educação e as influências que exercem na escola e no trabalho do professor. Nesse sentido, a discussão da BNCC demanda tempo de estudo, leitura e discussão, tanto individualmente quanto em grupo. Portanto, se a pesquisadora não dispusesse de tempo para estudar e pesquisar sobre a BNCC e estivesse no papel de professora entrevistada, é provável que tivesse a mesma dificuldade em formular a argumentação ou possuísse um conhecimento superficial da temática. Desse modo, é importante salientar a relevância dos cursos de pós-graduação e o afastamento remunerado para possibilitar aos professores da educação básica de se qualificarem na formação continuada.

A dificuldade de responder aos questionamentos se assenta na hipótese de que o não saber, não converge na culpa do professor por não compreender as normativas que chegam à escola, mas na alienação à qual os professores estão propositalmente submetidos, a tal ponto que não conseguem pensar sobre o próprio

processo de trabalho. Desse modo, a alienação atua para manter o *status quo* na reprodução e manutenção do sistema vigente.

Para Mészáros (2011), o sistema metabólico do capital opera no processo de internalização, pela classe trabalhadora, do funcionamento do sistema capitalista como natural e incontestável. Portanto, as contradições existentes; tem-se a subordinação estrutural do trabalho ao capital e a perpetuação da ideologia da classe dominante; a produção crescente da miséria se torna algo comum, natural, incorporado e vivenciado no cotidiano das relações entre as pessoas.

Marx (2013), em suas formulações sobre o modo de produção capitalista, forja sua teoria nas ideias e práticas reais, numa relação dialética entre infraestrutura e superestrutura, na legitimação e reprodução do domínio do capital pela classe dominante.

Mesmo com esse panorama inicial, o professor E demonstrou familiaridade com temática da BNCC: “É um documento que define as habilidades, conhecimentos, as competências que os estudantes devem adquirir durante a trajetória escolar. Eu acho que é bom, tem pontos positivos, algumas coisas que têm na cartilha” (Professor E). Questionado sobre os pontos positivos da BNCC, o docente a correlaciona às apostilas adotadas pelo município, mas não problematiza o seu sentido conceitual nem sua relação com a produção do trabalho pedagógico na sala de aula.

O processo acelerado de discussão e implementação da Base no âmbito federal e municipal, não possibilitou um amplo debate e conhecimento sobre a temática. Nesse sentido, o desconhecimento ou o conhecimento superficial ou a reprodução de um conceito suscita uma formação de professores questionável, para além da formação continuada, mas que dialoga com a qualificação dos cursos de graduação em licenciatura.

A formação inicial adquirida ao longo do período de graduação dos cursos de licenciatura precisa de uma fundamentação histórica, filosófica e sociológica. Por conseguinte, o aporte referendado consolida a concretude de um trabalho intelectualizado, não como mero formador de docentes passivos e receptores do conhecimento profissional, mas seres capazes de dialogar, questionar e buscar mudanças ao que está posto. De acordo com Saviani e Duarte (2012, p. 15), “[...] se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isto significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem”.

O trabalho docente não é um trabalho manual de caráter fabril, mas de ações intencionais que necessitam de planejamento, do par dialético teoria-prática e da vinculação à prática social.

A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, destacando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho do profissional. Entretanto, o domínio das bases teórico científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais seu trabalho (Libâneo, 2010, p. 28).

A formação inicial é um elemento determinante para o desenvolvimento do trabalho do professor. Assim, é importante que os cursos de graduação em licenciatura propiciem um potente aparato de conhecimento, de exercício da reflexão e da criticidade dos futuros professores.

Gramsci propõe a formação de personalidades livres, criativas, socializadas e soberanas em condições não apenas de se especializar no trabalho técnico-científico, mas de se autodeterminar e adquirir uma visão consistente do conjunto da realidade que prepare para “imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente” (Semeraro, 2021, p. 169).

Com a consolidação da BNCC, o campo dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior pode vir a incorporar no currículo a consideração dos processos de ensino e aprendizagem também por habilidades e competências, como já é realizado na educação básica. Dessa forma, a formação desses profissionais vinculada às competências e às habilidades, se restringirá à dimensão técnica e ao pragmatismo para capacitar o professor a resolver problemas do cotidiano na sala de aula ao invés de uma formação ampla com uma sólida formação teórica e interdisciplinar.

Quanto à formação continuada ofertada pela SMED no período de estudos para implementação da BNCC em 2018, os docentes concordaram que houve reuniões, mas não conseguem reviver o que foi trabalhado nesses encontros: “Houve realmente, mas não estou lembrada de qual foi a época determinada, mas houve sim, eu cheguei a participar, eram muitos temas que apresentavam” (Professora F); Acho que teve, mas era tanta coisa, tanta informação disso, mas houve reunião” (Professora C).

A fala do professor E mostrou um desagrado, não apenas com a BNCC, mas com as políticas educacionais realizadas no país, de forma verticalizada e impositiva.

Houve as reuniões, mas como é que eu vou te dizer, aquilo é jogado pra gente assim, sem eles te explicar muita coisa, tu tem que fazer, mas não sabe como. Tinha algum tipo de estudo, mas no final, é jogado “goela abaixo”, como se diz, e o professor tem que se virar. (sic)

A Base é um dos instrumentos da agenda do capital, que compõem um projeto educacional hegemônico que coloca o professor como mero instrumentador da normativa. Essa redução do professor a mero executor repercute na regulação da ação docente e implica nos processos de como, por quê e o que deve ensinar.

A BNCC se funda como um amparo legal que o capital encontra para o seu avanço na educação, e sua intenção de padronização curricular aos interesses do mercado, e excludente das diversidades da classe trabalhadora. O que implica em processos formativos engessados, pragmáticos, tecnicistas, acríticos sem diálogo profundo e problematizado sobre a realidade concreta, onde se encontram os sujeitos da educação básica, aprofundando a precarização do trabalho e desintelectualizando o docente (Costa; Farias; Souza, 2019, p. 115).

A lógica neoliberal presente na BNCC mantém a legitimação das reformas empresariais na educação, com a precarização do trabalho docente, o controle dos processos de ensino e aprendizagem, o rebaixamento da formação crítica dos professores e a concretização de uma condição alienante do processo de trabalho docente.

7.4.2 A BNCC e o Trabalho Pedagógico na Escola: a dimensão da precarização

A precarização do trabalho é um fenômeno global, intensificado nas últimas décadas, produzida pelas transformações do mercado e resultado da mudança na regulamentação das relações individuais e coletivas de emprego pelo Estado.

O trabalho docente, embora não esteja diretamente vinculado ao setor produtivo e tenha especificidades, não está dissociado das relações sociais capitalistas. Isto posto, apresenta particularidades comuns a outras atividades relacionadas ao mundo do trabalho. Portanto, os termos como precarização, flexibilização, trabalho temporário, que se intensificam com a reestruturação nos modos de organização produtiva, são características encontradas no trabalho docente.

Problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas (Sampaio; Marin, 2004, p. 1204).

A professora D, responsável pelo setor pedagógico na SMED, relatou que a efetivação do trabalho com a Base na sala de aula foi no ano de 2019. O trecho da entrevista da docente esboça o processo de instauração da BNCC no município e desencadeia a discussão sobre a dimensão precarização do trabalho docente.

Em 2019 tentamos fazer com que os professores começassem a estudar e a aplicar, mas não foi cem por cento. (Professora D). Porque tudo que é novo assusta. E acho que os professores, eles não estavam preparados. A vida de professor é complicada, não tem tempo para o que precisa. Não dava para fazer, aplicar, sem estudar. E os professores, quem é que trabalha 20 horas? Nem sei se têm! E se têm é um ou dois. São raros! É complicado, o professor não tem tempo para estudar. Sem estudar não tinha como, não tinha como. Porque não era só pegar as atividades, a questão da metodologia, metodologias ativas e sala invertida, tudo aquilo que a gente lia e estudava, mas nem todos os professores estavam preparados pra isso (Professora D).

A professora D reconheceu a precariedade do trabalho dos docentes em relação à carga horária de trabalho e à rotatividade nas escolas, condições que impactam, diretamente, na vida dessas pessoas.

Evidentemente, tal situação tem a ver com outras condições de trabalho, como as relacionadas a salário, por exemplo, tendo em vista o número de escolas em que trabalham e o número de horas/aula que assumem, sobretudo para os professores que atuam nas séries finais do fundamental e no ensino médio, que às vezes trespõem a jornada em redes diferentes de ensino. Os professores das séries iniciais, em alguns locais, ainda dobram a jornada assumindo carga horária em escolas de redes públicas diferentes – estadual e municipal – ou em escolas públicas e privadas (Sampaio; Marin 2004, p.1214).

A afirmação das autoras sobre as condições de trabalho representa a própria pesquisadora, cuja jornada de trabalho tem seu desdobramento em duas escolas diferentes, pela manhã em uma escola da rede estadual, situada no centro da cidade, e à tarde na zona rural, com o intervalo de 40 minutos entre uma e outra.

A rotatividade de escolas e a carga horária exaustiva é uma realidade que compõe o cotidiano dos professores para prover o básico, a sobrevivência no mundo capitalista.

A precarização afeta também os trabalhadores estáveis do setor público, portanto o próprio trabalho. Os trabalhadores públicos estáveis (professores,

diretores, supervisores) são confrontados cotidianamente com as exigências cada vez maiores e desenvolvem o sentimento que nem sempre está à altura das exigências (Souza, 2013, p. 222).

A BNCC, como política educacional vigente, coaduna com o processo de reestruturação e subordinação do trabalho e contribui para a precarização do trabalho pedagógico na sala de aula, pois leva, juntamente com outros mecanismos, a uma perda do controle sobre o processo de ensino.

As falas dos professores sobre a articulação das particularidades do trabalho pedagógico com o conteúdo da BNCC revelaram a dimensão da precariedade que vivenciam cotidianamente.

A parte dos códigos da BNCC, sempre destaco nas conversas com outros colegas sobre isso, que tem professores que consideram até um caminho assim difícil, porque todo o conteúdo que tu vai trabalhar na sala de aula tem que ser associado com um código. E, de repente, a gente faz uma atividade e não consegue identificar qual código tem a ver com aquele conteúdo, tem atividades que costumo usar semanalmente, que não consigo fazer relação, então registro o que está mais ligado ao tema (Professora F);

Até consigo trabalhar os conteúdos, já sou antiga na profissão. Fica bem difícil de saber adaptar ali, saber o que é realmente vai ser trabalhado. Então, às vezes é bem complicado trabalhar com a BNCC, porque antigamente já tinha certinho os conteúdos e hoje são temas abrangentes e, por vezes, me perco, no registro desses conteúdos, tenho que associar o que estou trabalhando com aqueles campos da BNCC (Professora B);

Tem muita cobrança para o professor fazer o registro pelos códigos, mas acredito que muitos professores colocam aqueles códigos da Base e trabalham outro tipo de conteúdo, mas registrando aquilo ali que é cobrado (Professor E).

O trabalho docente pressupõe ações intencionais que levam aos processos de ensino e aprendizagem. Neste caso, as afirmações dos três docentes trazem conflitos vivenciados dentro da sala de aula. Pelas falas dos entrevistados, há um planejamento diário para as aulas, porém o que se observa é a dificuldade na vinculação dos conteúdos trabalhados com os códigos da Base para o registro no diário de classe.

Na aparência, o problema está apenas na correspondência entre o que foi trabalhado e o registro do código no diário de classe, mas, na essência, essa correlação tem consequências para o trabalho docente. As falas evidenciaram um potente testemunho dos efeitos nefastos da BNCC no fazer pedagógico, pois impactam a dignidade de exercer o trabalho de maneira autônoma.

A BNCC é um mecanismo de regulação sobre o trabalho docente, que mobiliza retrocessos que atacam a dignidade de exercer o trabalho e do direito à formação docente crítica, emancipada dos trabalhadores da educação, do exercício à autonomia docente mediante aos processos de

trabalho, da constituição crítica e problematizadora da construção do conhecimento mediante realidade concreta (Costa; Farias; Souza, 2019, p. 101).

A Base estabelece como obrigatório um currículo com habilidades básicas. O professor que ousar sair fora do padrão, na busca por outros conhecimentos diferentes dos estipulados pela Base, encontra-se num dilema entre resistir ou se adequar. Dessa forma, ao realizar o plano de ação, o docente cria arranjos no fazer pedagógico para que seu planejamento esteja de acordo com as exigências oficiais.

A fala da professora C explicitou as dificuldades das conexões da particularidade do trabalho com a BNCC.

Nos conteúdos me empenho de forma que fosse ao encontro dos conteúdos que seriam abordados de acordo com a BNCC. Tu custa pra te achar naqueles códigos, aquele monte de código. E eu acabava fazendo muita coisa e, às vezes, não botava no papel, porque, às vezes, eu tinha dificuldade de me achar nos códigos. Não sei se é um problema meu de não conseguir, estar perdida, mas parece que tinha coisas que não estavam de acordo com o que eu estava ensinando e que os alunos necessitavam aprender.

A fala da professora expõe a realização de diferentes atividades, sem o registro no diário de classe, pela ausência de um código que representasse tal ação. A precarização do trabalho docente desqualifica a profissão e, nesse sentido, fere o inciso V do art. 206 da Constituição Federal que trata da valorização profissional dos docentes, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, da valorização dos profissionais na garantia de planos de carreira, do padrão de qualidade, e da remuneração com o piso salarial para os profissionais da educação.

O planejamento docente se compõe de intencionalidade para a construção do conhecimento. Desconsiderar a ação docente é negar, a formação e saberes que esse professor tem para estar em sala de aula. Com efeito, a BNCC acirra a precarização do trabalho pedagógico no interior da escola e da ação docente. As particularidades representadas nas falas desses docentes podem ser semelhantes às de outros grupos em diferentes regiões do país.

7.4.3 A BNCC e o Trabalho Pedagógico na Escola: a dimensão do currículo

O currículo se constitui na produção do sentido da escola, na formação humana, na produção de saberes historicamente construídos na sociedade, na concepção do

homem e sociedade, na diversidade e pluralidade, no trabalho pedagógico vivenciado cotidianamente. Dessa forma, o currículo é um caminho para a prática escolar, para os processos de ensino e aprendizagem, para o trabalho pedagógico, para os conteúdos a serem estudados.

No que se refere às modificações e os ajustes no trabalho docente para contemplar a BNCC, todos os professores sinalizaram que houve alterações.

Olha, modificações a gente tá sempre tentando se adequar ao que o sistema nos pede. Como eu vou te relatar...Que difícil! O que eu fazia muito era procurar, entender realmente, estudar alguma coisa, até procurava muito na internet alguma coisa, para que eu pudesse entender o que estava sendo solicitado pela BNCC (Professora C);

Mudanças sempre há no trabalho, buscar mais, fazer trabalhos diferentes, porque tu acha que tem que trabalhar assim, de formas diferentes para poder contemplar o que estão pedindo (Professora B).

As professoras C e B realizaram as modificações na busca de materiais e de atividades diferenciadas para contemplar o que estava disposto na Base. Sabe-se que as mudanças realizadas no trabalho pedagógico, pelas professoras, não são algo recente, mas são resultado das exigências impostas por diretrizes, parâmetros, e atualmente a BNCC, que orientam a educação brasileira.

É no processo de trabalho que se exerce um controle sobre o trabalho. Na medida em que os professores e as professoras e as escolas foram estabelecendo relações cada vez mais complexas de organização do trabalho, com hierarquias, supervisões, coordenações, e na medida em que foi sendo retirado o controle do corpo docente sobre o que ensinar e como ensinar, há uma perda de autonomia sobre o trabalho, de modo que o controle vai se afastando do trabalhador e passando para alguma instância fora do processo de trabalho. Isso caracteriza a proletarianização, não é só o fato de se tornar assalariado. Assalariamento sempre existiu. Aqui importa o fato de o assalariado ser controlado desde fora, com uma perda de autonomia sobre o seu trabalho e a ideia de um prestígio social que também se perde (Hypólito, 2019, p. 187).

À medida que as relações se tornam cada vez mais complexas nas formas de organização, o processo de trabalho torna-se ainda mais expropriado, como resultado há uma perda da autonomia e outorga do controle a outras instâncias.

As falas das professoras A e F demonstraram que houve modificações ocorridas nos registros dos códigos no diário de classe.

Sempre muda, porque a gente tem que estar pesquisando, fazendo diferente. As mudanças ocorreram através dos registros dos códigos e do material, das postilas que o município aderiu (Professora A);

Quanto a mudança houve na parte de registros, na questão dos códigos, veio inovando bastante no dia-a-dia que é usado. E a partir do momento que a gente fez a leitura, que a gente sentou pra estudar e teve reuniões, acho que

sempre teve alguns ajustes, sim. Fica difícil lembrar, especificamente, de quais, mas ajustes tiveram, sim (Professora F).

Na implementação da BNCC, a orientação do setor pedagógico da SMED às escolas foi realizar os registros no diário de classe das habilidades trabalhadas em sala de aula por meio dos códigos alfanuméricos, alterando o registro dos conteúdos ou objetos de conhecimento a serem desenvolvidos.

Os códigos alfanuméricos³⁹ têm especificações: o primeiro par de letras representa a etapa a que se destina; o primeiro par de números refere-se ao ano a ser trabalhado; o segundo par de letras representa o componente curricular; e o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano. Com a adesão do sistema apostilado pelo município, que se tornou obrigatório desde 2022, os códigos alfanuméricos são dispostos na apostila, expressos em um mapa curricular integrado ao final de cada componente curricular. Assim, em cada volume da apostila está descrito o que será trabalhado no período.

Quanto à adesão ao modelo apostilado, os professores apresentam posições diferentes.

Eu acho que nós temos uma relação muito boa do nosso trabalho com as apostilas que vêm pra gente. Pra mim, eu acho que é uma ajuda que nós ganhamos, tem muita coisa boa no material (Professora A);

Eu não sei, mas eu não gosto muito. Não sei, parece que é fora da realidade, assim, e achei muita dificuldade em trabalhar. Até então, quando vem as apostilas, eu nem consigo terminar uma, para conseguir iniciar outra. Eu sinto, tem professores também, que sentem dificuldade de trabalhar ali, nessas apostilas. Parece que você pega um conteúdo aqui e aí falam numa folha e, já passa pra outro. Depois lá no final parece ter já o do início, sabe? Eu acho muito complicado assim. Os conteúdos não têm aprofundamento (Professora B);

Eu acho sem necessidade. Um gasto muito grande que podia pegar e valorizar o professor. Se é uma pessoa malandra, um professor mesmo que não quer nada, vai dar só sobre a apostila e não vai dar nada fora a apostila. E aí o que o aluno vai aprender? Eu acho que sendo só sobre a apostila, o ensino do aluno vai ser um desastre (Professor E).

O sistema Aprende Brasil no município oferece quatro apostilas para serem trabalhadas durante o ano. A professora A utiliza o material como auxílio para o desenvolvimento das atividades. A professora B relatou a dificuldade enfrentada em sala de aula para trabalhar com os quatro volumes da apostila durante os três

³⁹ A explicação detalhada dos códigos alfanuméricos está na subseção 4.2 BNCC: um conceito, um padrão.

trimestres letivos no município de Piratini. A professora B também abordou a superficialidade dos conteúdos apresentados nas apostilas.

A disposição de cada volume está organizada para apresentar um assunto e realizar algumas atividades, e progressivamente já se começa a trabalhar com outro tema. A professora B percebe a necessidade de, ao longo do trimestre, trazer novamente à tona temas já abordados para que os alunos resgatem as aprendizagens não consolidadas ou tenham um novo contato com eles, mas essa forma de resgate dos conteúdos já discutidos não está prevista na organização da apostila.

O professor E trouxe duas questões que necessitam ser exploradas. A primeira, se refere à concessão do ensino público à iniciativa privada por meio da privatização interna da escola e a compreensão da educação como mercadoria.

A privatização na educação não é essencialmente sobre educação. Trata-se do desenvolvimento do capitalismo e do aprofundamento do domínio do capital em instituições específicas (escolas, faculdades, universidades etc.) na sociedade contemporânea (Rikowski, 2018, p. 395).

A privatização não se refere, necessariamente, à entrega da administração do público à iniciativa privada, mas a realização de concessões internas para se obter, de qualquer forma, o lucro e o controle do que se ensina e se aprende. Na educação, abre-se a possibilidades de o capitalismo avançar nas instituições de ensino, por meio da privatização interna da escola, com a adoção de material didático que promove o controle da gestão dos processos de ensino e aprendizagem, relaciona a supervisão e a administração da escola à fiscalização para uma promoção de avaliação baseada em resultados. Isso não é a adoção ingênua de um livro de apoio, mas a reafirmação do desenvolvimento capitalista e da capitalização. Conforme Rikowski (2018, p. 397), “a privatização da educação não é realmente sobre educação: trata-se de se beneficiar da receita do Estado e transformá-la em lucro”.

A segunda questão apontada pelo Professor E é o investimento na valorização profissional, ou seja, não estão na pauta temas como: o subsídio do piso nacional do magistério público da educação básica; o investimento em recursos humanos, e na manutenção dos espaços físicos; estruturas didáticas e tecnológicas; e a qualificação nos processos de ensino e aprendizagem. O que está em evidência é a construção da falsa ideia de que o trabalho docente é facilitado, mediante o uso de materiais prontos e prescritivos, que remetem a processos nocivos de desintelectualização da

docência e de redução do papel do professor ao de profissional técnico, por meio de um ensino esvaziado de sentido.

As professoras F, A e C reconheceram que as apostilas podem ser um material relevante para o trabalho na sala de aula.

É um material excelente, encantador, as atividades que vêm bem ilustradas, mas talvez fosse para a realidade mesmo de alunos de escolas particulares, teria sido um resultado muito melhor do que o que esperado lá na nossa realidade de uma escola pública do interior (Professora F);

Eu acho que é uma ajuda que nós ganhamos, é um material muito bom. E tem muitas coisas que não estão ao alcance deles. Tem muita coisa, mas tem muita coisa boas, mas não está a nível de escola de interior (Professora A); Particularmente eu acho, é muito bom as apostilas, a gente já ouvia bastante, só que tem algumas coisas assim que eu acho que são muito complexas pra eles, para os alunos que estão aí ou quem sabe, eu que não estou dando conta, não sei. E, assim, tem coisas que parecem que são passadas muito... parece superficial. Parece que tu não te aprofunda muito e aí, depois, tu te dá conta que tem coisas que as crianças estão levando para frente e que faltou lá atrás, parece que tu não te aprofundou tanto e precisa dar a base que seria necessária se não eles não vão aprender (Professora C).

Quanto ao trabalho em sala de aula, a apostila parece uma solução para a sobrecarga dos professores com a carga horária de trabalho, a realização e a correção de avaliações, dentre outros. No entanto, há uma tendência a aderir a esse processo, pois, aparentemente, facilita a organização do professor no planejamento, com o material pronto. Todavia na essência, ao se retirarem os meios de trabalho do professor, é uma forma de avançar com esse modelo sem maior resistência.

Ao reconhecer o material como significativo, a professora F entende que a sua aplicação teria melhor rendimento nas escolas privadas ao invés de uma escola pública do interior. É oportuno salientar que as realidades entre escolas são diferentes, isto é, compostas por diferentes características culturais, sociais e econômicas de cada comunidade. Nesse sentido, não há como fazer qualquer comparação entre escolas.

A particularidade do apostilamento pode assumir formas distintas nas redes públicas e privadas, mas a natureza da estrutura sistematizada do currículo e as formas de condução das aulas, por meio do assessoramento pedagógico, têm impactos semelhantes no trabalho docente: a regulação da ação pedagógica.

Os docentes mesmo submetendo-se à utilização das apostilas se acreditam autônomos por acreditarem ter autonomia para gerenciá-las. Todavia, constatamos que a flexibilidade que os profissionais alegam possuir restringe-se à determinação da dosagem dos conteúdos e atividades que devem ser trabalhados no bimestre letivo. Isto nos leva a concluir que não existe um exercício realmente autônomo da docência, pois inviabiliza a possibilidade de

experimentalizar outros caminhos. A contextualização do material apostilado que é descrito pelos professores se limita a complementar as atividades propostas ou a propiciar pré-requisitos para o efetivo preenchimento do material (Amorim, 2012, p. 140).

Outro ponto a ser levantado com as respostas dos professores quanto à adesão ao modelo apostilado é a possibilidade de serem analisadas sob a égide da concepção de Vázquez (1977) sobre a práxis. Conforme o autor, a práxis é compreendida como “uma atividade material, transformadora e ajustada aos objetivos” (Vázquez, 1977, p. 208). Dessa forma, toda a práxis é uma atividade, mas nem toda atividade é uma práxis. A práxis é compreendida pelo grau de consciência que o sujeito demonstra no processo prático, e o nível de criação presente na produção. A partir deles, indica dois níveis principais de práxis, sendo: a práxis criadora e a práxis reiterativa ou imitativa.

A resposta do professor E sugere um nível de consciência quanto à necessidade de criar uma solução para a situação que os professores enfrentam no que se refere à adesão da educação municipal frente ao modelo apostilado. Dessa forma, são indícios de uma práxis criadora que surge nas brechas de um sistema que enquadra o trabalho do professor.

Quanto às respostas das professoras F, A e C, demonstraram uma práxis próxima ao que Vázquez (1977) define como reiterativa por reproduzirem sem o devido questionamento as orientações advindas da SMED, entretanto, é preciso reconhecer que isso decorre de todas as circunstâncias às quais estão submetidas as docentes. Questionados sobre as relações da BNCC com as apostilas adotadas pelo município, não há consenso entre as respostas dos professores.

Eu acho que em parte, sim. Não totalmente, mas em parte, sim. Eu acho que tem coisas que não estão ao alcance deles, na realidade de escola a nível de interior e.... tem muita coisa, mas tem muita coisa boa pra ser trabalhado com eles também, através da apostila (Professora A);

Em algumas partes, talvez sim. Dependendo da abordagem dos conteúdos, matemática, português mesmo, ou até nas outras áreas também. A forma de como é abordado tem algumas coisas que parecem ao meu ver e outras não estão na realidade do aluno (Professora C);

Olha, acho que não deu pra reparar isso ainda, mas eu, nessas apostilas que vêm pro município, elas estão muito fora da realidade, né? Até seria bom se os alunos tivessem essa... viessem, por exemplo, no primeiro ano, no segundo ano, já alfabetizados e já lendo, né? E não é assim, né? A nossa realidade aqui é diferente (Professora B).

A postura, a expressão facial, o gesto e as pausas para pensarem antes de responder sugerem um desconhecimento da relação entre o sistema apostilado e a BNCC. De certa forma, esse desconhecimento ou incerteza da relação do

apostilamento com a BNCC demonstra a alienação a que os docentes estão submetidos, pois não há espaço para pensar sobre o processo de trabalho e suas relações com a realidade, a escola, a educação e a sociedade. Conforme Antunes (2018, p. 121), “a alienação ou, mais precisamente, o estranhamento (*Entfremdung*) do trabalho se encontra, em sua essência, preservado, ainda que dotado de novas engrenagens e mecanismos de funcionamento”.

Em todas as respostas das professoras, o tema que surge é a realidade do aluno. A realidade mencionada pelos professores é de uma escola do campo, pois é composta de quilombolas, de assentados e de pequenos agricultores, ou seja, o que resulta em uma diversidade étnica e cultural que se entrelaça, cotidianamente, dentro do contexto escolar.

É previsto na BNCC um trabalho com a parte comum que corresponde a 60% do currículo escolar e uma base diversificada que corresponde a 40% a ser definida pelos sistemas e redes de ensino de acordo com suas peculiaridades e necessidades. Com pesar, o que está em disputa não é a valorização da diversidade local, ao contrário, a defesa de uma educação padronizada e o gerencialismo empresarial na educação.

Está em jogo nada a menos do que o diverso. A padronização emerge como forma de calar o diverso. 60% da BNCC é obrigatório no país, 40% seriam as diversidades. Mas, o que avaliam os exames nacionais: os 60% obrigatórios, o que torna todo o restante (os outros 40%) optativo. Com quem se alinhar a grande indústria educacional de produção de materiais e programas de ensino: com os 60% (Freitas, 2017 s/n).

Os 40% previstos em lei para as peculiaridades de cada região correm o risco de desaparecer, com o alinhamento dos grandes eixos às avaliações em larga escala, às instituições formadoras de professores e aos materiais didáticos. Conforme Freitas (2017), a Base não modificará a estrutura escolar, mas amarrará os testes locais e de larga escala, uma padronização estratégica na política de bons resultados.

Nesse sentido, Maués (2016) também reforça que a parte diversificada que cada estado e município preveem para trabalhar sua realidade se trata de um verdadeiro engodo, pela carga mínima destinada a componentes como História e Geografia, com pouco tempo para aprofundarem os debates nessas disciplinas e a parte diversificada também será superficial, e assim continuará.

Sugere-se que o modelo apostilado é o modo como a BNCC padroniza o ensino, molda o currículo e as aprendizagens, e serve como mecanismo de

treinamento para promover resultados. Esboça a face neoliberal da capitalização da educação e permite a entrada dos reformadores empresariais no espaço público, com a justificativa de qualificar a educação e formar trabalhadores para o mercado.

No município de Piratini, o núcleo dos 40% da parte diversificada foi construído por meio do DOMP, no qual estavam expressas as especificidades do município, a concepção de educação, de aprendizagem e de avaliação. O DOMP propiciou um trabalho coletivo dos professores para definir quais objetos de conhecimento eram relevantes, com base nas vivências encontradas nas escolas, além das habilidades já presentes na Base. O DOMP continha os componentes curriculares de Técnicas Agrícolas e História de Piratini para os anos finais do ensino fundamental, componentes criados pela necessidade de trabalhar questões relativas ao manejo da terra – uma vez que as escolas municipais são na maioria na zona rural –, ao conhecimento sobre a história dos antepassados, à valorização do território, à construção da identidade e à formação de sujeitos cidadãos.

7.4.4 A BNCC e o Trabalho Pedagógico na Escola: a dimensão da gestão educacional

A aprovação da BNCC traz implicações à gestão escolar. A chegada de uma nova normativa reverbera em adequações nas intencionalidades formativas e nos documentos que orientam o processo pedagógico, tais como planos de estudos, regimentos, projeto político pedagógico etc.

A professora D integra a equipe pedagógica da SMED municipal desde 1995, quando se transferiu de uma escola na zona rural para a cidade, onde permaneceu até o primeiro semestre de 2024. No segundo semestre desse ano, a professora estava de licença-prêmio para se aposentar.

Sobre a chegada da Base na Secretaria Municipal de Educação, a professora D relatou:

A gente já sabia, né? Que a BNCC ia acontecer. Na LDB já dizia que tinha que ter uma base, na Constituição também. Então, já tinha e a gente estava ouvindo sobre sua elaboração e tudo mais, já estávamos sabendo. Daí em 2019 era para começar. Em 2018, participamos de uma reunião, eu e a outra professora, em Porto Alegre, numa reunião sobre a BNCC. Logo, conversamos com o palestrante desta reunião para vir a Piratini e falar para todos professores sobre a BNCC, mas era tudo muito assim, na verdade, na época, a gente não sabia. Então, começamos a estudar e fazer reuniões com os professores, mas tudo meio perdido, sabe? Não estávamos dominando. E

depois veio a pandemia em 2020. Em 2019 tentamos fazer com que os professores comesçassem a estudar e a aplicar, mas não foi cem por cento. Depois, 2020, veio a pandemia e em 2021 as aulas também não retornaram. E em 2022, o município aderiu ao sistema Aprende Brasil.

Sobre o desconhecimento relatado pela professora D, faz-se necessário problematizar tal questão pela dimensão da apropriação e da postura frente à BNCC. Com relação à dimensão da apropriação, é necessário recorrer aos documentos da SMED de Piratini. Nos registros das atas constam: duas reuniões gerais realizadas em 2018 destinadas a todos os professores do município, estaduais, municipais e particulares, para tratar do tema; uma reunião específica para os professores municipais de cada etapa; e, com relação ao DOMP, houve um encontro para possibilitar a participação efetiva dos professores na elaboração desse documento. Dessa forma, o número reduzido de encontros para formação continuada, a limitação do processo de participação na construção do DOMP e a maior parte das entrevistas com os professores sugerem a impossibilidade de apropriação do conhecimento da Base.

A dimensão da postura frente à BNCC está, diretamente, relacionada à dimensão da apropriação do conceito da normativa, pois, quando há desconhecimento, não é possível ter uma posição crítica sobre o tema e as demais políticas educativas brasileiras. O desconhecimento poderia revelar uma adequação às exigências de forma prescritiva, ao invés de avaliar e problematizar a normativa: por que uma Base obrigatória a todos? Quais interesses estão vinculados a ela? Que relevância vai trazer à educação? Sem a apropriação dos conhecimentos sobre a Base, os professores ficaram impossibilitados de ter uma postura, um posicionamento frente a essa normativa, o que torna sua adesão com maior facilidade.

A BNCC, assim como relatou a professora D, está amparada na Constituição Federal no artigo 210: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988) e no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Outra política educacional também se pautou no artigo 210 da Constituição Federal, que foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) implementados com a gestão do governo Fernando Henrique (1995-2002) que também estabeleciam conteúdos mínimos para a educação brasileira.

Não é nenhuma novidade no campo educacional que as políticas educacionais sejam verticalizadas. Os PCNs, como citado anteriormente, mesmo trazendo o eufemismo de parâmetro, acabaram por se efetivar como regra e, por fim, definindo a gestão educacional do país.

A BNCC, já instituída como obrigatória e composta de habilidades e competências, traz no seu bojo um modelo de ensino prescritivo e direcionado a um projeto educativo de formação para a empregabilidade.

A existência de uma base, não incomoda. Deve haver uma BNCC que seja referência para o país, produto de sua visão de nação diversa, no qual se parte de uma discussão sobre o que entendemos por ser uma “boa educação”. Isso é muito diferente de fazer um “catálogo” de competências e habilidades (Freitas, 2017, s/n).

As reformas na educação vêm mascarar novas formas de controle, tanto os PCNs quanto a BNCC são expressões do projeto neoliberal para a educação e atendem ao campo das relações econômicas internacionais. A Base traz um efeito de acordo para a concretização de uma agenda globalmente estruturada na educação, e por seu turno, seus desdobramentos acometem a escola e o trabalho do professor.

Ao ser questionada quanto suas impressões sobre a BNCC, a professora D expôs:

A BNCC, eu acho que era necessária. Existe uma série de críticas. É claro que tudo tem um lado bom e um lado ruim, né? Ela tem um lado, né? Ela não é perfeita. Eu acho que ela vai ter que sofrer alterações. Mas eu acho que ela precisava acontecer, porque não dava pra continuar. Os alunos de hoje não são os alunos de cinco anos atrás, não digo quando eu comecei a trabalhar, mas de cinco anos atrás já não são os mesmos alunos. Não dava mais pra continuar com aquela metodologia, precisava mudar. Por esse lado, eu acho que é o lado positivo, mas também tem, porque tem gente diz assim, ela não está de acordo com a realidade, mas nunca, aqui no Rio Grande do Sul, nunca tivemos um material da nossa realidade.

A docente evidenciou a necessidade de a Base acontecer colocando-a em uma polarização quanto a seus aspectos positivos e negativos. Consequentemente, o que está em jogo quanto à BNCC não são conceitos sobre seus atributos (ser bom ou ruim), mas disputas conceituais sobre educação, conhecimento e formação humana. Nesse sentido, a disputa se institui entre a hegemonia burguesa e o movimento contra-

hegemônico da classe dos trabalhadores. Isto posto, implica a postura que o ser humano desempenhará na constituição, manutenção ou revolução para a transformação e a superação do capitalismo.

A lógica reformista empresarial implementada com a BNCC concebe uma formação individualista pautada no treinamento para o trabalho, desconectada de uma formação integral para a vida. As instituições de ensino superior que formam docentes também necessitam se adequar à Base. Portanto, se a perspectiva é o treinamento e a aprendizagem por meio de habilidades e de competências, implicará numa formação docente esvaziada e instrumental com o objetivo de formar uma classe que vive do trabalho e os interesses do capital.

Shiroma *et al.* (2017), no artigo “A tragédia docente e suas facetas”, discorrem sobre os dilemas em que se encontram os professores da educação básica sobre o viés de dez facetas. Uma das facetas é intitulada “O Professor Aprendiz” e retrata a interferência das agências internacionais na formação docente. Dessa forma, a qualificação é distorcida como treinamento, investida com o pragmatismo imediato e manipulação direta do real.

Na fala da professora D também emergiu a questão sobre a realidade do aluno.

Na verdade, não. Antes nós não tínhamos na nossa realidade, porque os livros didáticos, não existe livro didático produzido aqui, abordado aqui no Rio Grande do Sul. Então, os livros didáticos antes da BNCC, não eram de acordo com a nossa realidade. A gente tinha que puxar para nossa realidade, adaptar. E a BNCC, ela é pra todo, né? Ela é nacional. Então, não tem como contemplar todas as realidades. Mas isso é, eu acho que quem é professor tem essa habilidade. Porque os alunos, eles não têm que viver, eles moram aqui em Piratini, eles têm que conhecer só Piratini. Não, eles têm que expandir, têm que conhecer outras realidades. Então, eu acho que a gente tem que mostrar que a realidade é fazer um paralelo.

A discussão da realidade do aluno vai além dos livros didáticos, que se alinham às normativas educacionais de vigência como foi realizado com os PCNs e, atualmente, com a BNCC. A docente evidenciou que cabe ao professor trazer para a realidade os conteúdos estudados. O trabalho com a realidade do aluno não é apenas do professor, mas uma responsabilidade da gestão educacional na construção de processos que garantam o trabalho com as peculiaridades. Desse modo, os 40% da parte diversificada prevista na BNCC são relevantes para dar garantia de que a realidade do aluno e as construções históricas locais sejam preservados.

Segundo a professora D as modificações ocorridas para contemplar as peculiaridades locais foram por meio do DOMP, (Documento Orientador do Município

de Piratini), que constituía, além da área da formação básica comum, os componentes curriculares de História de Piratini e Técnicas Agrícolas para os anos finais e a modalidade de EJA anos iniciais.

No que se refere às reuniões propiciadas pela SMED aos professores para os estudos da BNCC, a professora D relatou: “Os professores, eles estavam bastante inseguros. Normal, lógico, normal. Bastante inseguros. E alguns diziam assim, ah, mas é uma coisa que a gente estava sabendo e dando certo e agora muda tudo”.

A descontinuidade das políticas educacionais evidencia uma lógica de interesses que se constitui maior do que as reflexões, posturas e entendimentos dos sujeitos que estão, permanentemente, dentro da dinâmica e do espaço da escola.

Conforme Giroux (1997), as reformas educacionais apresentadas aos professores se mostram como desafio e também como uma ameaça. Nessa lógica, é oportuno trazer essa reflexão para o ano de 2025, por ser a Base a política educacional vigente. A BNCC, como um desafio, promove uma sobrecarga de trabalho no docente, regula o ensino e a aprendizagem por meio de habilidades e de competências, viabiliza o ranqueamento das instituições pelos testes de larga escala e compreende uma política de responsabilização frente ao sucesso ou ao fracasso da escola.

Sob o viés da ameaça, as mudanças educacionais demonstram pouca confiança na capacidade de liderança moral e intelectual dos docentes da escola pública. Dessa forma, o professor não desempenha o papel enquanto intelectual, de questionar o que está posto nos meios educacional, político, econômico e social, mas considerá-lo um executor, um técnico, no qual limita sua formação e a dignidade desse profissional.

Contudo, a Base não acomete apenas o trabalho docente, mas realiza o controle da gestão educacional, pressiona para que esse segmento supervisione os processos de ensino e aprendizagem para que estejam alinhados com as habilidades e competências expressas na BNCC e para um desempenho com bons resultados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período de finalização da escrita da tese, chegou a informação sobre o ofício n. 272/2024 (Anexo 16) enviado pela Secretaria Municipal de Educação Piratini para o Conselho Municipal de Educação, com a proposta de atualização da matriz curricular das escolas da rede. O documento tinha o intuito de suprimir os componentes curriculares de Língua Espanhola e História de Piratini, ministrados nos anos finais do ensino fundamental. A justificativa para tais proposições é de que o componente de Língua Espanhola não é obrigatório na BNCC. O argumento para a extinção do componente de Língua Espanhola se baseia na falta de professores para atuar com esse componente curricular. Conforme o documento, a extinção da Língua Espanhola deve ocorrer com base no “relato dos próprios professores regentes, que carecem de aprofundamento pedagógico e curricular, além de haver pouco interesse e atratividade dos alunos”. A mantenedora reconhece a carência de aprofundamento pedagógico e se isenta da responsabilidade, enquanto instituição, na promoção da formação continuada dos docentes. A opção foi extinguir a Língua Espanhola.

O componente de História de Piratini foi criado no ano de 2005 e possui 20 anos de consolidação, para trabalhar, especificamente, a história do município e a importância desta para a comunidade. Esse será diluído durante os diferentes anos de ensino da educação básica municipal. Provavelmente, ficará limitado ao trabalho perto do aniversário do município. Ambos os componentes estavam apresentados no DOMP que foi o documento construído por diferentes segmentos relacionados a educação no município.

O DOMP expressava as características locais. Elaborado por uma comissão e, de certa forma, com a participação de todos os professores no último Dia D, tinha suas limitações enquanto documento, pela quantidade reduzida de encontros, pelo pouco espaço reservado ao debate com a coletividade, mas foi fruto de um processo que integrou diferentes pessoas e saberes da comunidade para sua construção. Durante

a elaboração da pesquisa, foi apontada a preocupação com os efeitos que a BNCC podia trazer no campo curricular – neste caso, a supressão dos saberes históricos e culturais, locais e regionais expressos no documento DOMP.

O projeto que se evidenciou, com a extinção dos componentes e o abandono do DOMP, é o que atenda aos interesses dos organismos externos, com a padronização dos saberes e a vinculação com o processo de alienação e produção de mão de obra para o mercado. Com a eliminação desses componentes haverá um aumento na carga horária da formação geral básica, sendo assim, sugere-se que essa adequação vem ao encontro de alinhar-se com a avaliação em larga escala e, diretamente, a BNCC.

As intencionalidades deste ofício de atualização curricular da SMED de Piratini, ratificaram a BNCC como a expressão de um projeto capitalista com a função técnica/instrumental homogeneizante, suprimindo as especificidades locais, regionais. Nesse sentido, o aporte teórico metodológico do materialismo histórico dialético defendido nesta escrita é essencial para a luta dos trabalhadores na defesa dos seus direitos por entender as relações fenomênicas num movimento da singularidade-particularidade-totalidade e para compreender a realidade como contraditória e histórica.

Neste caso, em especial, se expressou no movimento escola-BNCC-capitalismo, uma relação dinâmica que dialoga com os múltiplos condicionantes que formam a realidade. A análise dos documentos e das entrevistas possibilitou desvelar que a educação é uma área estratégica do capitalismo para o desenvolvimento econômico e fortalecimento do modo de produção capitalista. Assim, a BNCC é uma normativa que coaduna com esses preceitos capitalistas; ao mesmo tempo em que ela produz a possibilidade de a educação ser mercadoria, ela também é produzida por esse sistema.

A BNCC, ao estipular um currículo nacional, apontou para a consolidação e a preservação de uma cultura e um conhecimento padronizado, com a representatividade dos discursos dominantes alheios aos pequenos grupos sociais.

A educação do campo, como um movimento social de luta e resistência dos trabalhadores do campo, nasce da denúncia pelo descaso com essa população. A necessidade desse movimento se evidencia por considerar a afirmação das características socioculturais e territoriais diversas dos trabalhadores do campo, e pela compreensão de uma educação integral para a transformação social. Com a

BNCC, o intuito é a redução e a padronização dos saberes produzidos na escola com a submissão às prerrogativas mercadológicas que sustentam a hegemonia das classes dominantes. Assim, a BNCC retira a possibilidade da concretização das políticas públicas da educação do campo e do projeto de uma educação mais justa e solidária. Dessa forma, a divergência entre educação do campo e BNCC não é, apenas, no campo curricular, mas uma disputa conceitual nos aspectos econômicos, políticos, filosóficos e ideológicos de educação e sociedade, ou seja, os contrapontos existentes estão relacionados à existência e resistência da educação do campo.

A diversidade e pluralidade cultural é característica do nosso país. Na profissão docente tive o privilégio do contato com alguns grupos dos movimentos sociais, o que permitiu compreender as suas idiossincrasias, sua produção de saberes e suas lutas por visibilidade e afirmação da territorialidade. É nesse sentido que a BNCC vai de encontro à educação do campo, pois são projetos distintos de formação humana.

Na análise dos dados chegou-se à grande temática, a BNCC e o Trabalho Pedagógico na Escola em quatro dimensões: formação, precarização, currículo e gestão educacional. As dimensões expressas são fatores preponderantes para evidência de um projeto de educação como mercadoria. Notadamente, as entrevistas demonstraram um desconforto dos docentes e a impossibilidade de apropriação do conhecimento da BNCC. O fato pode estar associado ao número reduzido de encontros de formação propiciados na implementação da BNCC no município de Piratini e a participação limitada na construção do DOMP.

É pertinente salientar a importância da formação continuada dos professores quanto ao acesso aos cursos de pós-graduação, a participação em eventos e em atividades sindicais. Essas oportunidades permitem a apropriação desse conjunto de conteúdo das políticas educacionais brasileira e assumir uma postura, uma tomada de decisão frente a essas questões. Caso contrário, a não apropriação dos conhecimentos e uma tomada de posição frente a políticas educacionais, como é o caso da BNCC, torna o processo passivo quanto a sua adesão. O desconhecimento da BNCC pelos professores, demonstrado na pesquisa no município de Piratini, pode não ser algo isolado e ser constatado em outras realidades. Contudo, não é uma coincidência, é proposital!

A temática elencada nesta pesquisa e seus desdobramentos nas quatro dimensões revelaram a nocividade da reforma empresarial da educação, nos ajustes e modificações no trabalho docente e na ação pedagógica cotidiana da sala de aula

para atender a BNCC. A pesquisa mostrou que houve a legitimação pelos docentes do que, propriamente, a resistência no manejo e na implementação da Base. A legitimação se constitui a partir de um processo produzido pelo próprio capital, na precarização, na falta de oportunidades e na impossibilidade de cursar uma pós-graduação.

Ao longo da carreira docente (vinte e um anos de magistério) nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal, foram presenciadas diferentes administrações do poder executivo municipal. Houve indícios de diálogos com os professores na construção do currículo municipal, mas não houve esse mesmo diálogo na construção com as comunidades, com os grupos sociais do campo para a edificação de uma escola do campo.

Com a instauração da Base, há uma consistência para o controle do trabalho docente na escola e a adaptação dos sistemas educacionais para contemplar o ensino e a aprendizagem padronizada, as avaliações de larga escala. A BNCC estabelece que 60% do currículo das escolas brasileiras devem ser dedicados à formação básica e 40% para a parte diversificada. A pesquisa revelou que os 40% dedicados às características locais podem vir a ser suprimidos a favor somente da formação básica.

Na aparência, a Base é disseminada com o discurso de igualdade, equidade e valorização da educação, mas na essência esconde o desmonte da escola pública de qualidade, acirra a disputa no ranqueamento entre as escolas, produz um ensino instrutivo e homogêneo, pois regula o trabalho docente. A resistência à desconstrução da escola, à desintelectualização, à padronização, ao controle, é uma luta que deve ser assumida por toda a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. Trabalho flexível, vida reduzida e precarização do homem que trabalha: perspectivas do capitalismo global no século XXI. In: ALVES, Giovanni; VIZZACCARO-AMARAL, André Luis; MOTA, Daniel Pestana. **Trabalho e saúde: a precarização do trabalho e a saúde do trabalhador no século XXI**. São Paulo: LTr, 2011a, p. 39-55.
- AMORIM, Ivair Fernandes de. **Indústria cultural e sistemas apostilados de ensino: a docência administrada**. 2012. 199 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012.
- ANDERSON, P. Entrevista. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 10 nov. 2002, *Caderno especial*, p. 9-10.
- ANDRADE, M. C. P.; NEVES, R.M.C. das; PICCININI, Cláudia L. Base Nacional Comum Curricular, disputas ideológicas na educação nacional. In: **Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017**, Niterói. Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017. Niterói: NIEP MARX, 2017. v. 1. p. 1-29.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1998.
- ANTUNES, M. F. DE S. O currículo como materialização do estado gerencial: a BNCC em questão. **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 43-62, 30 jun. 2019.
- ANTUNES, R. **Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. (Org.) **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed., 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão** [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. (Mundo do trabalho) recurso digital.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. **Ofício n. 01/2015**. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro: ANPEd/ABdC, 2015. Disponível em: Acesso em: 26 nov. 2022.
- AZEVEDO, J.S.G. O governo Bolsonaro: movimento em pinça de várias divisões. In: AZEVEDO, J. S. G.; POCHMANN, M. (Orgs.). **Brasil: Incertezas e Submissão?** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019. p. 63- 82.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. versão atualizada, 120 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho de estado**. Brasília, DF: [s.e.], 1995. Disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002**: institui diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo. Diário Oficial da União, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pronacampo**: Programa implementará educação do campo e atenderá 76 mil escolas. Brasília, DF: MEC, 2012. Notícia publicada em 20/03/2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17608. Acesso em: 28 jan. 2025.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo** – a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. **O MST e a formação dos sem-terra**: o movimento social como princípio educativo. São Paulo: Estudos Avançados, 2001.

CALDART, R.S. Sobre educação do campo. In: FOERSTE, Erineu, MARGITSCHUTZ-FOERSTE, Gerda, CALIARI, Rogério. (orgs). **Educação do Campo**. Povos. Territórios. Movimentos sociais. Saberes da terra. Sustentabilidade. Espírito Santo: UFES, 2009.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35–64, mar. 2009.

CARDOSO, Fernando Henrique. Notas sobre a reforma do Estado. **Novos Estudos/CEBRAP**, 1998 vol. 50, p. 5 -14.

CARVALHO, Marcos de. **O que é natureza**. Editora Brasiliense: Coleção Primeiros Passos. 2. ed. São Paulo, 2003.

COSTA, M. DA C. DOS S.; FARIAS, M. C. G. DE; SOUZA, M. B. DE. A base nacional comum curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 91-120, 30 jun. 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo de seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

DEL ROIO, M. T. (Org). **Gramsci**: Periferia e Subalternidade. São Paulo: Edusp, 2017.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DOURADO, L. F. Estado, Educação e Democracia no Brasil: Retrocessos e Resistências. **Revista Educação e Sociedade**, v. 40, p. 1-24, 2019.

DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**, v. 30, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3rcCdvWdLNRtgDLVdbMqP5R/?lang=pt#>. Acesso em 15 jan. 2023.

DUARTE, Newton. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, Julia;

MATOS, Neide da S. D.; ORSO, Paulino José (orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 31-46.

EAGLETON, Terry. **Marx e a Liberdade**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do Welfare State. **Lua Nova**, n. 24, p. 85-116, set. 1991.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é Política Social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FARIAS, Juarez Machado de. **Por aqui as casas falam**. Porto Alegre: Edição do Autor, 2008, p. 9.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, M. S. (Org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004. p. 32-53.

FINE, Ben. Neoliberalismo, financeirização e capitalismo contemporâneo. **Revista Rosa**, São Paulo, n.1, v.3, 26 fev. 2021. Tradução de Lena Lavinas e Marcelo Coelho. Disponível em: <https://revistarosa.com/3/neoliberalismo-financeirizacao-e-capitalismo-contemporaneo>. Acesso em: 22 dez. 2022.

FONTES, Virginia. **O Brasil e o capital-imperialismo**. Teoria e História. Rio de Janeiro: EPSJV-Fiocruz/UFRJ: 2010.

FIORI, José Luiz. Estado de Bem-Estar Social: padrões e crise. **Physis: Revista de Saúde Pública**, v. 7, n. 2, Rio de Janeiro, 1997. p. 129-147.

FRANÇA, M. VALENTE, L. de F. Entrevista: Os desafios do financiamento da educação básica no contexto do novo Fundeb – Profa. Dra. Nalú Farenzena. **Revista Educação E Políticas Em Debate**, v. 10, n. 1, p. 20-28, jan/abr de 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n1a2021-59868>.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular: 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educação & Sociedade [online]. 2014, v. 35, n. 129, p. 1085-1114. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 22 nov. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. **Não há base para discutir a Base**. Avaliação Educacional. São Paulo, 18 out, 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/>. Acesso em: 19 jan. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos. BNCC: uma base para o gerencialismo-populismo. **Avaliação Educacional**, São Paulo, 18 out. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FREITAS, Luís Carlos. BNCC vai ser “aprimorada”: nada a comemorar. **Avaliação Educacional**, São Paulo, 18 jul. 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/07/18/bncc-vai-ser-aprimorada-nada-a-comemorar/>. Acesso em: 13 abr. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos. Piracicaba privatiza a rede pública por dentro. **Avaliação Educacional**. São Paulo, 17 mar 2023. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2023/03/17/piracicaba-privatiza-a-rede-publica-por-dentro/>. Acesso em: 13 abr. 2023.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto alegre: Artes Médicas, 1997

GOMES, Fábio Guedes. Conflito social e *Welfare State*: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **Revista de Administração Pública (RAP)**, v. 40, n. 2, Rio de Janeiro, Mar./Abr. 2006. p. 201-36.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v 1. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; Co-edição de Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**: edizione critica dell'Istituto Gramsci. Turim: Giulio Einaudi, 2001.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, D. **O neoliberalismo – história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HYPOLITO, Á. M. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.
DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. Col. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOFLING, Eloísa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos de Educação**, CEDES, v. 21, n. 55, Campinas, nov. 2001.

KONDER, Leandro. **Alienação e Marxismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEHER, Roberto. Estado, Reforma Administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, v. 13, p. 9-29, 2021. <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43851>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 30. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). **História, educação e transformação**: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

LUKÁCS, G. **Estética I**: La peculiaridad de lo estético. Barcelona, México, DF: Grijalbo, 1967.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. Trad. Maurício Santana Dias. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx e Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade. Campinas: Autores Associados, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Textos sobre educação e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Moraes, 1992.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do Partido Comunista**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl (1848). “A Burguesia e a Contra-Revolução”, **Nova Gazeta Renana**, n. 169 e 170, em 15 e 16 de dezembro de 1848). Tradução: José BARATA-MOURA, Editorial Avante.

MARX, K. **Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política**. 1859. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/prefacio.htm#topp>. Acesso em: 10 ago. 2021

Marx, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital / Karl Marx; [tradução de Rubens Enderle]. – São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O método da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MARX, Karl. **Introdução à crítica da economia política**. Tradução de Edgar Malagodi. In: São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 107-138. (Coleção Os Pensadores).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa Omega, [s.d].1 v. 1.

MST. **Dossiê MST ESCOLA**: documentos e estudos, 1990-2001. São Paulo: Editora Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Itterra, 2005.

MAUÉ, Olgaíses Cabral. Entrevista. **ADUNICENTRO**. Paraná: fev. 2016. Disponível em: <https://www.adunicentro.org.br/noticias/ler/1723/educadora-analisa-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MAZETTO, F. E. Estado, Políticas Públicas e Neoliberalismo: um estudo teórico sobre as parcerias-público-privadas. **Caderno de Estudos Interdisciplinares**, edição especial, p. 1-21, 2015.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELOTTO, Regina Maria Michelotto. LIMA, Michelle Fernandes. Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia Práxis. **I JOINGG** – Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci VII JOREGG – Jornada Regional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci, Fortaleza, 15 out. 2016.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, Marco A. **Pesquisa em Ensino**: métodos qualitativos e quantitativos. Porto Alegre: 2009.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da. MAUES, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educ. Real**. [online]. v. 39, n.4, p.1137-1152, 2014. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000400010>.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr.

2011.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade; SILVA FILHO, Penildon. A educação brasileira na mira do obscurantismo e Estado mínimo. In: AZEVEDO, José Sérgio Gabrielli; POCHMANN, Márcio (Orgs.). **Brasil: Incertezas e Submissão?** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019. p. 231- 249.

NAVARRO, Vicente. Produção e estado de bem-estar: O contexto político das reformas. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política** [online], n. 28-29, p. 157-200, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451993000100007>. Acesso em: 21 abr. 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (coord.). **Política educacional nos anos 90: determinantes e propostas**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. **A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos-1988 a 1996**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

OLIVEIRA, Francisco de. A nova hegemonia da burguesia no Brasil. In: Frigotto, Gaudêncio. CHIAVATTA, Maria (orgs). **Teoria e Educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PARANHOS, M., & BENTOLILA, B. Empreendedorismo e privatização da escola pública no município de Nova Iguaçu-RJ. **ORG & DEMO**, v. 22, n. 2, p. 181-206, jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2021.V22N2.P181-206>

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Escolha e formação do Diretor Escolar. **Cadernos de Pesquisa Educacional**, Curitiba: UTP, v. 6, n 14, set/dez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PASQUALINI, Juliana Campregher e Martins, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade** [online], v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PEREIRA, L. C. B. **Estado, aparelho do Estado e sociedade civil**. Brasília: ENAP, 1995.

PERONI, Vera Maria; MENDES, Valdelaine; CAETANO, Maria. O empreendedorismo como referência de um projeto educacional privado para a educação pública do rio grande do sul. **Cadernos de Educação**, n. 65, p. 1-18, 2021.

PERONI, V. M. Relação público-privado na educação básica: a democratização da educação? **Movimento-revista de educação**, n. 5, 5 jan. 2017.

PICOLI, B. A. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 5, p. 1-23, 2020. DOI: 10.5212/retepe.v.5.15036.007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15036>. Acesso em: 19 jan. 2023.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977 (Coleção Pensamento Crítico; n. 7).

Ribeiro, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIKOWSKI, Glenn. DETURPAÇÕES: Notas críticas sobre Mercadorias e Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 269-283, jan./abr. 2018.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 393–414, 2018. DOI: 10.22420/rde.v11i21.810. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810>. Acesso em: 8 jan. 2025.

SALAS, Ricardo Asrain. **Epistemología y pre-comprensión de la experiencia socio-histórica**. Santiago: Editora UCSH, 2006.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 Dez, 2024.

SANTOS, Silva Alves dos; ORSO, Paulino José. A Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da S. D.; ORSO, Paulino José (orgs). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 161-178.

SAVIANI, Derneval; Newton DUARTE. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Autores Associados, Campinas, SP, 2012. SAVIANI, Derneval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da base nacional comum curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira D.; ORSO, Paulinho José (org). **A Pedagogia Histórico- Crítica, as Políticas**

Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 08 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Derneval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis.** Aparecida – SP: Ideias & Letras, 2006.

SEMERARO, Giovanni. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, Jan/Fev/Mar/Abr, 2001.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, Educação e Escola: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci.** São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rodalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo.** Araraquara SP: Junqueira & Marin, 2017.

Silva, Monica; Abreu, Claudia. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008.

SOUZA, Ana Neri. Professores, modernização e precarização. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II.** São Paulo: Boitempo, 2013. p. 217-227.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 745–763, jul. 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1089–1111, set. 2008.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia improvável da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, José Luis Bolzan. **Ciência política e teoria do estado**. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

TOZONI-REIS, Marília Freitas Campos. **Educação Ambiental**: natureza, razão e história. Campinas: São Paulo. Autores associados, 2004.

THIOLLENT, MICHAEL. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

SENA, Ivania P. Freitas de Souza. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

UNESCO, 1996. **Relatório Jacques Delors - Educação**: Um tesouro a descobrir. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 18 dez. 2023

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VERDÉRIO, Alex; JUNKERFEUERBORN DE BARROS, A. A Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–16, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15299.100. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15299>. Acesso em: 29 jan. 2025.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos CEDES**, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio 2007.

VICENTE, Magda de Abreu; DE LIMA, Iana Gomes; PORTO, Marisel Valério. Trabalho docente e desafios na atualidade: entrevista com Álvaro Moreira Hypolito1. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 28, n. 55, p. 183–201, 2019. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n55.p183-201. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7176>. Acesso em: 7 jan. 2025.

VIZZACCARO-AMARAL, André Luis. Trabalho flexível, vida reduzida e precarização do homem que trabalha: perspectivas do capitalismo global no século XXI. In:

ALVES, Giovanni; VIZZACCARO-AMARAL, André Luis **Trabalho, saúde e a barbárie social**: pandemia, colapso ecológico e desenvolvimento humano. Marília, São Paulo: Projeto Editorial Praxis, 2021. p. 18-45.

VOZA, Pasquale. Bloco Histórico. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 66-67.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

Apêndices

Apêndice A – Roteiro para entrevista dos professores e sua organização do trabalho pedagógico frente a BNCC

1. Apresentação da pesquisadora e da pesquisa

2. Poderia falar um pouco sobre você, sua formação e como foi sua escolha pela docência?
3. Qual teu entendimento, impressões sobre a Base Nacional Comum Curricular
4. Participasse de alguma reunião ou evento sobre a BNCC no município? Comenta.
5. Consegues articular as particularidades do teu trabalho docente com o contexto da BNCC? Relata
6. Houve ajustes, modificações na organização do seu trabalho para contemplar a normativa BNCC? Quais foram?
7. Percebes alguma relação da BNCC e os livros didáticos propostos no município? Qual ou quais?
8. Quanto aos livros didáticos (apostilas) de aquisição do município qual seu entendimento sobre esse material?
9. Algo mais que gostaria de acrescentar?

Apêndice B – Roteiro para gestores e os especialistas da Secretaria Municipal de Educação frente a implementação da BNCC

1. Apresentação da pesquisadora e da pesquisa

2. Poderia falar um pouco sobre sua vinda para a atuação na Secretaria Municipal de Educação?
3. Quais suas impressões sobre a BNCC?
4. Como foi a chegada dessa normativa dentro do trabalho da Secretaria Municipal de Educação? Comenta
5. Como foi realizado a organização do trabalho da equipe da SMED quanto a construção da BNCC no que se refere à definição dos conhecimentos escolares?
6. Ocorreu modificações, ajustes da BNCC para contemplar as particularidades da educação municipal
7. Houve eventos, reuniões, formações para que os professores pudessem se apropriar do conhecimento dessa política educacional? Como percebes esse diálogo de aprofundamento dos conhecimentos da BNCC com os professores?
8. Como entendes essa padronização da BNCC em âmbito nacional?
9. A utilização dos livros didáticos (apostilas) tem relação com a BNCC? Por quê?
10. Algo mais que gostaria de acrescentar?

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPel)



Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

Piratini, outubro de 2024.

Prezado(a) Participante

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Da aparência à essência, da passividade à resistência, uma pesquisa participante em uma escola do município de Piratini/RS”. Esta investigação faz parte do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, realizada pela aluna **Mari Regina Rocha Janke**, orientada pela professora **Dr.^a Valdelaine da Rosa Mendes**.

O objetivo deste estudo é compreender as alterações e modificações que são produzidas no trabalho pedagógico dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental a partir da implantação da BNCC na rede municipal de educação do município de Piratini/RS. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: responder entrevistas semiestruturadas. Em caso afirmativo, você estará cedendo direitos à pesquisadora em usar informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você poderá desistir de sua participação. Para isso basta apenas informar, pois assim os dados serão desconsiderados.

Sua recusa não trará prejuízo em sua relação com o pesquisador ou a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas por meio da investigação são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação. Os dados levantados serão analisados em conjunto pelas pesquisadoras, não sendo divulgada sem consentimento a identificação de nenhum participante. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras:

Pesquisadora Responsável: Mari Regina Rocha Janke

Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Telefone: (53) 999754978

E-mail: maric.rocha@yahoo.com.br

Orientadora Responsável: Profa. Dr.^a Valdelaine da Rosa Mendes

Professora do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Telefone: (53) 99988 7585

E-mail: valdelainemendes@outlook.com

() Concordo em participar desta pesquisa.

() Não concordo em participar desta pesquisa.

Nome completo: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Agradecemos a sua colaboração.

Anexos

Anexo 1 – Processo de Licitação para o Material Didático

25/01/23, 10:35

Prefeitura Municipal de Piratini

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL PREFEITURA MUNICIPAL DE PIRATINI

SECRETARIA MUNICIPAL DE FINANÇAS
CONTRATO ADMINISTRATIVO Nº 3/2023, DA INEXIGIBILIDADE DE
LICITAÇÃO Nº 1/2023

CONTRATANTE: MUNICIPIO DE PIRATINI
MODALIDADE: INEXIGIBILIDADE DE LICITAÇÃO Nº 1/2023
CONTRATADA: GRAFICA E EDITORA POSIGRAF LTDA.
CNPJ: Nº 75.104.422/0008-82
CONTRATO ADMINISTRATIVO: Nº 3/2023
OBJETO: CONTRATAÇÃO DE EMPRESA ESPECIALIZADA NO FORNECIMENTO DE SISTEMA DE ENSINO COMPOSTO DE LIVROS DIDATICOS INTEGRADOS, PORTAL COM CONTEUDOS EDUCACIONAIS, ACOMPANHAMENTO E ASSESSORAMENTO PEDAGOGICO, SISTEMA DE GESTAO DAS INFORMACOES EDUCACIONAIS E AVALIAÇÃO
INICIO: 19/01/2023 **VIGENCIA DO CONTRATO:** 19/01/2024
VALOR: 2 (DUAS) PARCELAS DE R\$ 132.189,22 (CENTO E TRINTA E DOIS MIL, CENTO E OITENTA E NOVE REAIS COM VINTE E DOIS CENTAVOS), 2 (DUAS) PARCELAS DE R\$ 50.765,45 (CINQUENTA MIL, SETECENTOS E SESSENTA E CINCO REAIS COM QUARENTA E CINCO CENTAVOS), 2 (DUAS) PARCELAS DE R\$ 98.212,33 (NOVENTA E OITO MIL, DUZENTOS E DOZE REAIS COM TRINTA E TRES CENTAVOS), 2 (DUAS) PARCELAS DE R\$ 50.765,45 (CINQUENTA MIL, SETECENTOS E SESSENTA E CINCO REAIS COM QUARENTA E CINCO CENTAVOS), TOTALIZANDO R\$ 663.864,89 (SEISCENTOS E SESSENTA E TRES MIL, OITOCENTOS E SESSENTA E QUATRO REAIS COM OITENTA E NOVE CENTAVOS).

PIRATINI, 23 DE JANEIRO DE 2023.

CLÁUDIO ANTUNES DIAS
Prefeito Municipal, em Exercício

Publicado por:
Samuel Dutra Garcia
Código Identificador:FA1BEFBB

Materia publicada no Diário Oficial dos Municípios do Estado do Rio Grande do Sul no dia 24/01/2023. Edição 3494
A verificação de autenticidade da matéria pode ser feita informando o código identificador no site:
<https://www.diariomunicipal.com.br/famurs/>

https://www.diariomunicipal.com.br/famurs/materia/FA1BEFBB/03AFY_a8Xuqjl_j3Bmpek12zLe0PoOxJaOW4t0oFy-mFWLykx-BZOvCqxy390HV

Anexo 2 – Carta de Exclusividade item obrigatório nas publicações comercializadas

10/04/2023, 10:47

Carta de Exclusividade e Ficha Catalográfica - SNEL

Carta de Exclusividade e Ficha Catalográfica

INÍCIO » ASSOCIADOS » SERVIÇOS E BENEFÍCIOS » CARTA DE EXCLUSIVIDADE E FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica

O serviço de Ficha Catalográfica tem o objetivo de facilitar o controle bibliográfico e contribuir para a uniformização dos catálogos, além de auxiliar as editoras, bibliotecas e livrarias na divulgação da obra junto aos leitores. Trata-se de um item obrigatório em todas as publicações editadas e comercializadas no Brasil, de acordo com a Lei nº 10.753 de 30 de outubro de 2003.

A Ficha Catalográfica registra as principais características de uma obra. Ela deve ser elaborada exclusivamente por bibliotecários, de acordo com as seguintes leis que regem a profissão: Lei nº 9.674, de 25 de junho de 1998 e Lei nº 4.048 de 30 de junho de 1962. Sua elaboração segue normas internacionais de catalogação e classificação de assunto, devendo ser transcrita no verso da página de rosto de cada exemplar da obra. A Resolução 184 de 29 de setembro de 2017 do Conselho Federal de Biblioteconomia, dispõe sobre a obrigatoriedade da indicação do nome e do registro profissional do bibliotecário nos documentos de sua responsabilidade e nas fichas catalográficas em publicações de qualquer natureza.

O SNEL elabora a Ficha Catalográfica para diferentes formatos de livros, tais como: impresso, eBook, ePub, áudio livro etc., além de edições diferentes de uma mesma obra. De acordo com o Estatuto do SNEL, o livro é a obra literária, artística ou científica produzida pelo editor, em qualquer meio ou processo.

Anexo 3 – Atestado de Exclusividade

Atestado de Exclusividade

Para que sua empresa esteja apta a se habilitar em contratações públicas, por inexigibilidade de licitação, é obrigatória a apresentação do Atestado de Exclusividade de seus títulos/obras (art. 25, I, da Lei nº 8.666/93 e do art. 74, I, §1º, da Lei nº 14.133/2021).

O SNEL tem competência legal para emitir o referido atestado (nos termos do art. 25, I, da Lei nº 8.666/93).

Esse serviço é totalmente online através do portal do Snel.

Basta apenas que o associado apresente os documentos dos respectivos títulos/obras, que comprovem a titularidade dos direitos exclusivos, e o atestado será emitido com QR Code e válido por seis meses.

A exclusividade é requisito essencial para a empresa participar de contratações públicas por inexigibilidade de licitação, no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, órgãos da administração direta, os fundos especiais, as autarquias, as fundações públicas, as empresas públicas, as sociedades de economia mista e demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, nos termos do art. 25, I, da Lei nº 8.666/93 e do art. 74, I, §1º, da Lei nº 14.133/2021.

Combate à pirataria digital

O respeito ao direito autoral é fundamental para ampliar a cultura, a educação e a circulação do conhecimento de um país. Denuncie à ABDR.

Criado pelo SNEL, o Portal do Livro Acessível visa a auxiliar pessoas com deficiência visual a adquirir livros em formatos acessíveis

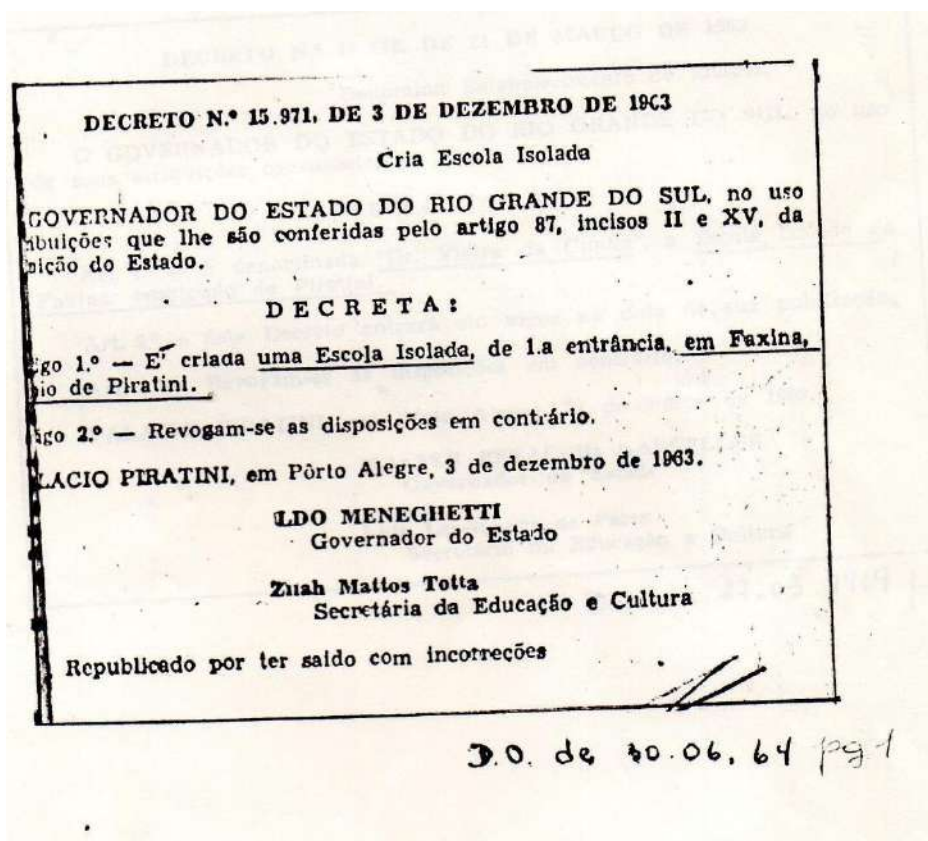
Uso de cookies - Guardamos estatísticas de visitas para melhorar sua experiência de navegação. Ao continuar, você concorda com nossa política de privacidade.

OK. Estou de acordo. Política de privacidade

<https://snel.org.br/associados/servicos/carta-de-exclusividade-e-ficha-catalografica/>

1

Anexo 4 – Decreto de criação da Escola



Anexo 5 – Documento de responsabilização do ensino ao âmbito municipal

P1-14

TERMO DE INTENÇÃO

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, e o PREFEITO MUNICIPAL de PIRATUNGA, no desempenho de suas atribuições e atendendo ao prescrito no § Único do Art. 58 da Lei Federal nº 5692/71 que determina expressamente "a progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de Educação no Ensino de 1º grau", propõe-se a, desde já, iniciar as gestões junto aos respectivos Poderes Legislativos, bem como tomar providências administrativas que se façam necessárias, visando a transferência para o Patrimônio Municipal de 14 QUATORZE escolas estaduais, situadas no meio rural e discriminadas conforme as fichas correspondentes, em anexo.

PORTO ALEGRE,

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
[Assinatura]
PREFEITO MUNICIPAL

TESTEMUNHAS:

[Assinatura]

[Assinatura]

Anexo 6 – Declaração do Território Quilombola

ASSOCIAÇÃO QUILOMBOLA RINCÃO DA FAXINA

5º DISTRITO DE PIRATINI-FAXINA-RS 702

PIRATINI

RIO GRANDE DO SUL

DECLARAÇÃO

A Associação Quilombola Rincão da Faxina, entidade privada, sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ 16 722138/0001-34, neste ato representado por sua presidenta a Sra. Maria Emília Soares Porto, portadora do RG 9053925741, inscrita no CPF 583.815.540-04, vem através do presente documento e sob as penas da lei declarar que a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dr. Vieira Cunha se encontra localizada dentro da área quilombola desta Comunidade, ficando localizada a 1km da sede, ainda convém lembrar que esta escola atende alunos das Comunidades vizinhas (Rincão do Couro, Cachoeira e Brasa Mora). É o que tinha a declarar até o presente momento.

Atenciosamente,



Maria Emília Soares Porto
Presidente

Piratini, 15 de dezembro de 2017.

Anexo 7 – Declaração de Auto definição



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA CULTURA
FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES

Criada pela Lei n. 7.668 de 22 de agosto de 1988

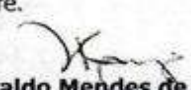
Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

CERTIDÃO DE AUTODEFINIÇÃO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, Convenção n.º 169, ratificada pelo Decreto n.º 5.051, de 19 de abril de 2004 e nos termos do Processo administrativo desta Fundação n.º 01420.003124/2009-13 **CERTIFICA** que a **Comunidade de Faxina**, localizada no município de Piratini/RS Registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 012, Registro n. 1.288, fl. 103, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP n.º 98, de 26 de novembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União n.º 228 de 28 de novembro de 2007, Seção 1, f. 29, **SE AUTODEFINI COMO REMANESCENTES DE QUILOMBO.**

Eu, **Maurício Jorge Souza dos Reis**, (Ass.)....., Diretor do Departamento de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e a extraí. Brasília/DF, **31 de março de 2010.**

O referido é verdade e dou fé.


Edvaldo Mendes de Araújo
(Zulu Araújo)
Presidente

SBS QD-02 LOTE 11 – Ed. Elcy Moreira – Brasília/DF – CEP: 70070-120 – Brasília – DF – Brasil
 Fone: (0 XX 61) 3424.0101-fax: 0xx61 3424 0145
 E-mail: dpa@palmares.gov.br / Site: www.palmares.gov.br

"A felicidade do negro é uma felicidade guerreira" (Waliy Salomão)

Anexo 8 – Palestra de introdução da BNCC no Município de Piratini

prezados,

Ata nº 005/2018

Por dezeto dias do mês de abril de dois mil e dezeto, as vinte horas, reuniram-se na Sociedade Rurícola Piratiniense, Secretaria Municipal de Educação Francilene de Góila Madunga, Presidente do Conselho Municipal de Educação, professora Dalva de Oliveira Barbosa, Diretores, Vice-Diretores

Adiléia Knebel, Andrua dos Santos Faria, Laidione Monetti, Ma
 Eleonara Pecher Machado, grande 3 Rodriguez, Camilla O. Pera
 Angélica de Souza, Luiz, Gláucia T. Ferreira, Medeiros, Depina Maria D'Amorim
 Renata R. de Almeida, Joazeira da Silva - Viana dos Santos, Angeli
 ze Suleirson de Oliveira, Sheila M. de Azeiteiro, Dilamarcis G.
 Silva, Tatiane Nunes Justo, Rosa Maria Xavier Gonçalves,
 Joazeira Barcelos Fernandes, Marlene Fátima dos Santos, Grazieli de
 Azeiteiro, Graziela Garcia Dutra, Ana Cristina de Oliveira Faria
 Lúcia Fátima, Deize de Oliveira Machado, Maria Rosângela Oliveira de
 Azeiteiro, Elana Nunes Viegas, Maria Regina D. Mendes, Lúcia Fátima Viegas,
 Bernardino Prestes de Azeiteiro, Lúcia Fátima de A. Nunes
 Vera Lucia Heiro Gomes, Elaine Farias Viegas, Glória, Simone Garcia
 Barcelos, Micheli Dummer de Oliveira, Neuzeila, Tatiane Fátima
 Lucas Fátima, Sandra Mar Tunes Fátima, Camilla de Oliveira Fátima,
 Janna Maria Fátima Corral, Bianca Alice Medeiros
 de Mattos, Milene Medeiros de Mattos, Rosana Mantti
 Sílvia Fátima de Fátima.

Maria Barão de Pereira Paes, Maria Helio H. Junior,
 Imersina, Lúcio: Helisamar João Dutra, Louguina de Aldeia
 Minian de Sordos, Habel Barcellos Nunes, Ana Keli de
 Souza Machado, Eladi Marcondes Demelo, Maria Benigna Dutra
 Peres, Angela Morales Manetti, Mari Nêlde Rosa
 Pereira, Vilma Aiula da Silva, Tairis Oliveira de Azevedo, Vanessa
 Schille Bueido, Guiliane Rocha de Oliveira, Renata Silveira dos
 Neves, Franciele Casarin Muel, Seda de Lima de Silva, Luciana
 Benenice Domingues de Souza, Alci Modugno da Silva, Tatiane Barce
 los Mota, Rosemar Soares Mota, Viradúcia da Rosa Pinheiro,
 Fatima Rosane Macedo Azevedo de Rosa, Silvia Hansen Epoca, Adair
 José Alves Machado, Fernanda Tunes Espimola, Louca Maria Cor
 deiro de Góes, Julieta V. Borges, Fabiane Nunes Tarouco, Elaine
 do Prado de Melo, Cyllene de Rosa Dutra, Juliana
 Dutra Nunes, Laerte Machado de Souza, Wanderson Machado
 da Góes, Paulo Gomes de Oliveira, José Carlos Anich de
 Silveira, Angélica Gomes Nunes, Andreia P. da Silva de Souza,
 Benenice Henri Gante, Ana Regina Martins Pereira Gante, Lu
 ciana Góes da Silva, Sueli F. Moura,
 Simon de Oliveira da Mota, Jane Madrugada Moura, Aline Santos,
 Luciane Loucas de Oliveira, Emanuel Madrugada Fecura, José
 Tasso Tunes Furtado, Marlene M. Junior, Lúcia de Oliveira Barbosa,
 Ana Ângela Wierbaldi March, Luziane Tuman Lopes, Viviane Longo Aiula
 Luziane Garcia Ortiz Duarte, Cristiane de Oliveira Madrugada, Patrícia Souza
 dos Santos Dulcis, Náirida Araújo Lima, Dêora W. de Souza Porto de
 Azevedo, Yvone de Oliveira Pereira, Vilma Antunes, Mabel Loureiro de
 Lora, Janete W. de Góes, Viridiana Mendes, Sora Regiane N. de Azevedo
 Luciane Maia Pereira, Patrícia Vieira Garcia Pittotto, Vinagre
 Garcia Zogrei Aguiar, Jherane Farias Dutra, Dânceli Helen,
 Janete de Azevedo, Siski Wandler Wille, Klara de Ulzeim,
 Rita Cristina da Costa Gonçalves, Darleia Duarte de Oliveira
 Maurício Soares, Karim de Azevedo, Dânceli de Azevedo,
 Ana Paula da Silva, Ana Lúcia de Azevedo, Dânceli de Azevedo,

Anexo 9 – Segunda reunião sobre a BNCC aos professores do município de Piratini

Ata nº 013/2018

Às dezto dias do mês de julho de dois mil e de-
 zto, às dezto horas, reuniram-se na Sociedade Re-
 creio Piratiniense, Secretária Municipal de Educação Fran-
 cilene de Arila Madrugá, Diretores, professores da rede munic-
 ipal de ensino e da rede estadual de ensino para
 um Encontro de Formação continuada com o tema
 Base Nacional Comum Curricular, a professora Rosana
 da Silveira Manetti, Assessora da Secretária Municipal
 de Educação falou sobre dados gerais da Base, após, o
 palestrante Igor F. Souza, complementou com informações
 pertinentes e Habilidades. Nada mais havendo a tratar,
 encerra esta ata que será assinada por todos os pre-
 sentes: Yagueliny Dutra Ortiz, Débora Klege, Dete Montem-
 zino Porto de Ben, Nárcida Araújo Lima, Reimundes Pereira, Laise
 Bayne Barcelos, Berlei Machado de Souza, João Carlos Krul da
 Silveira, Eliane Maia Ferreira, Leane Ratto Cardoso,
 Luciane Moraes de Oliveira, Zulma Madruga Glória, Lúcia Antunes,
 Thais Souza dos Santos Daltro, Emanuel Farias Pinheiro e Silvana,
 Freijedo de Freitas, Jorgine G. Ortiz Duarte, Lúcia Lúcia Lopes, Lúcia
 de Oliveira Madruga, Lúcia Ângela W. Walcott Manetti, Ana Paula da Rosa e Silva,
 Perenna Silveira Pereira, Rosalinda Sônia de Oliveira, Franciele S. Santos,
 Lúcia Glória da Rosa, Estel M. Marques, Tatiane Barcelos Mota,
 Leonora Jank, Sirlene Wille, Daniel Jelen, M. Vander Fale Duarte,
 Leonora Rocha Madruga, Michele Dummer de Oliveira, Neunfeld,
 Lúcia Lúcia Gomes, Marina da Silva Rocha de Moraes, Lúcia
 Lúcia da Silva Domingues, Eliane Farias Uguim Glória, Sheila M. de Arka
 Leitke, Lúcia Maria Daltro Uguim, Lúcia Lúcia da Silva,
 Lúcia Lúcia da Silva, Edina Farias Gomes Pinheiro, Angela Mendes
 da Netti, Katiane de Oliveira Fumari, Angelize Tubarum de
 Oliveira, Leoni Stark, Dilamônia G. da Silva, Lúcia Lúcia,
 Dummer, Mariana de Sá Dummer, Ana Paula Vaz Stark,
 Lúcia Lúcia da Silva, Lúcia Lúcia da Silva, Lúcia Lúcia da Silva

Aldelá Malach, Anderson dos Santos Faria, Laura Jonte W
ge, Leila Jonte Winge, Ana Regina Martins Pereira Jonte,
Andreia Pinheiro dos Santos de Souza, Karen da Rosa dos Pedrugo,
Carla Angélica Neves Bastano, Rosseli Gomes Antunes Gonçalves,
Tatiana Brizel Dias, Marilene da Rosa Pires Reis,
Bernardina Jerônimo Espindola, Mariana Bonifácio Salvador, In
Dalcia Duarte de Lima, Edna Teixeira Teixeira, Gledora Silveira
Patrícia Lourenço Nametti Becker, Elvê de Jesus Teóphoro Maria Regional
Silvestre das Rochas Martins. Josiane Alencar Américo, Patrício Luis Jaco
Lirio Ho, Sílvia Rodrigues Corrallo, Lucía Maria Cardoso de Jes,
Deize de Oliveira Madruga, Are Madruga Marcom, Marcelia
Machado Dutra dos Santos, Dario Magno Nunes Neto, Simone
de O. Lopes Neto, Mônica M. Ferreira: Viviane Garcia Zoratti Aguiar,
Fatima L. Pimenta do Socio, Elaine Oliveira Pereira da Luz, Kar
na Corrêa de Almeida, Linara Loucanda da Rosa, Ofelia de Ofen
Pedro de Souza, Neli Hackbart Correa, Ligiana Lopes Farwell, Mari
Oliveira de Jesus Milena Anila da Silva, Rosângela Farias Mota
Landia, Mary Rêta Medeiros, Graziela Garcia Dutra, Raquel Lima
de Oliveira, Tereza Lucia da Rosa Leite, Terezinha, Maria Inês da Moraes
Santos M. Martin, Adair José Alves Machado, Juliette Berger, Luísa Janeice
Demétrios de Sávio, Juliana Rocha de Oliveira, Janete Bahlke Perceid
Jebore Silvana Sales, Abner Régine V. de Azeite, Helder de Juliano da Rosa,
Rafaelina Alves Linhares, Eva Luci Pandi-Delella Siqueira
Teresa Lucia de Jesus Rodriguez, Alexandre dos Reis Lopes, Leonara Garcia
Furtado, Larissa Brito Rosário, Paricleia dos Rodrigues, Abraheane B. Madue
bati Madruga Sandi, Katiuscia Farias pele chrispa, Ana Joazeira Marques
Vivianer Borges Pinheiro, Rafaela Lucia Madruga Cesar
Neres Helena Farias Madruga, Sílvia Hansen Spies, Telma Medeiros Rodrigues,
Carmen Lucia P. de Azeite, Simone Silveira Mantovani, Fabrice Lopes Hoffelt
Ulrich Wille Roguet, Gloria de Sábias Benteno Garcia, Simone
Garcia Barcelos, Alz. M. de L., José da Silva da Rosa dos Santos, Lucie
Allice Medeiros de Mattos, Paulone Medeiros de Mattos
Síbeli Farias de Rezende, Silene d'Anila de Lima, Amanda

Anexo 10 – Atas das reuniões de formação sobre a BNCC com os professores municipais

depois, reuniram-se na mesma secretaria, as novas secretárias da Secretaria Municipal de Educação Francilene da Silva Madrugada, presidente do Conselho Municipal de Educação, Talva de Oliveira Barbosa, representante do Conselho Tutelar para conversar e decidir sobre o caso dos alunos Vitória Andrade do bento Azambuja da Fú - Escola e Gabriel do bento Coutinho do 4º (quarto) Ano, os quais foram matriculados na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dr. Vieira da Cunha em vinte e cinco de abril do corrente ano e só começaram a frequentar a escola em onze de outubro do corrente ano, por falta de condições de trafegabilidade na estrada onde residem os referidos alunos.

Ficou combinado que serão trabalhados os conteúdos básicos através de um Planejamento de recuperação de conteúdos, com registro em Diário de classe específico, atendimento individualizado para que os alunos não sejam prejudicados. Nada mais havendo a tratar, encerra esta ata que será assinada por todos os presentes: Zaqueu Dutra Ortiz, Francilene da Silva Madrugada, Talva de Oliveira Barbosa, Michel Duran de Oliveira Almeida, Rosângela Teixeira Rodrigues, Rosana Marinho.

Ata nº 16/2018

Aos cinco dias do mês de novembro de dois mil e dezoito, reuniram-se na Associação Educacional Diretrizes, professores do primeiro ano do ensino fundamental e representantes da equipe pedagógica da escola, para estudar a Base Nacional Comum Curricular, dar início a construção do currículo das Escolas Municipais, foram estudadas as mudanças propostas, assinados vários sobre cada Área do conhecimento, após ficou decidido no grupo que será enviado para o e-mail das escolas

os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular para que os professores elaborem ideias para o encontro marcado um novo encontro para socializar as ideias, dia vinte e oito de novembro. Nada mais havendo a tratar, encerra-se esta que será assinada por todos os presentes: Jorgeline Dutra, Jorgiane Barcelos, Bernardes, Abriquel Vaz Robe, Juliana Rocha de Oliveira, Maria Rosane S. Maciel, Ramonelli Madruga Ferreira, Furtado.

Ata nº 17/2018

Por este dia do mês de novembro de dois mil e dezoito às oito horas, reuniram-se na Associação Educacional Teretimonu, representantes da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e professores do segundo ano do ensino fundamental, para dar início na elaboração do currículo de acordo com a Base Nacional Comum Curricular. As professoras reuniram-se por grupos para elaborar o currículo, cada dupla ficou com uma Área de Estudos. Ficou agendado o próximo encontro para continuidade aos trabalhos no dia vinte e nove de novembro. Nada mais havendo a tratar, encerra-se esta que será assinada por todos os presentes: Jorgeline Dutra, Jorgiane Barcelos, Bernardes, Abriquel Vaz Robe, Juliana Rocha de Oliveira, Maria Rosane S. Maciel, Ramonelli Madruga Ferreira, Furtado, Jorgiane Barcelos, Bernardes, Abriquel Vaz Robe, Juliana Rocha de Oliveira, Maria Rosane S. Maciel, Ramonelli Madruga Ferreira, Furtado, Jorgiane Barcelos, Bernardes, Abriquel Vaz Robe, Juliana Rocha de Oliveira, Maria Rosane S. Maciel, Ramonelli Madruga Ferreira, Furtado.

Ata nº 18, 2018

Por este dia do mês de novembro de dois mil e dezoito às oito horas, reuniram-se na Associação Educacional Teretimonu, representantes da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e professores do terceiro ano do ensino fundamental, para dar início na elaboração do currículo de acordo com a Base Nacional Comum Curricular.

Foram organizados grupos por área de estudos para organização dos conteúdos por trimestre. Ficou combinado o próximo encontro para o dia trinta de novembro. Nada mais havendo a tratar, encerra esta ata que será assinada por todos os presentes: Jacqueline Dutra Ortiz, Márcia de Mendonça, Maria Benigna Dutra Boes, Angelise Gomes Nunes, Leonara Garcia Furtado, Eliana da Silva Pereira da Luz, Tatiana dos Passos da Silva, Izabel Castro da Silveira, Liliana Madroga Madroga, Silei Wendler Wille, Eva Luci Sandi Dutra Vicenzi. Em tempo: como os grupos conseguiram concluir os trabalhos, não haverá o encontro do dia trinta de novembro. Jacqueline Dutra Ortiz, Eva Luci Sandi Dutra Vicenzi.

Ata N° 19/2018

Aos oito dias do mês de novembro de dois mil e dezoito, às oito horas, reuniram-se na Associação Educacional Tiratimense, representantes da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e professores do quarto ano do ensino fundamental, para dar início na elaboração do currículo de acordo com a Base Nacional Comum Curricular. Os professores organizaram-se em grupos por área de estudos para organização dos conteúdos por trimestre. Nada mais havendo a tratar, encerra esta ata que será assinada por todos os presentes: Jacqueline Dutra Ortiz, Heloisana Jacó Dutra, Eliane Farias Aguiar Faria, Luciana Pereira Domingues, Trani de Siqueira, Elodi Maria Mendes Demelas, Luciane Benenice Domingues de Farias, Eva Luci Sandi Dutra Vicenzi, João Carlos Krul de Scheier.

Ata N° 20/2018

Aos nove dias do mês de novembro de dois mil e dezoito, às oito horas, reuniram-se na Associação Educacional Tiratimense, representantes da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e professores do quinto ano do ensino fundamental para dar início

a elaboração do currículo de acordo com a Base Nacional Comum Curricular. Os professores reuniram-se por área de estudos para organizar os conteúdos por trimestre. Nada mais havendo a tratar, encerra esta ata que será assinada por todos os presentes: Juceline Dutra Ortiz, Rie Gault, Marlene Beldering, Rosana de Moura, Tamara C. Rodriguez, Jussara, Eva Luci e Sandra D'Alva Siqueira.

Ata N° 21/2018

Aos dezesseis dias do mês de novembro de dois mil e dezoito, às oito horas, reuniram-se na Associação Educacional Giratimimense, professores de Matemática das escolas municipais de ensino fundamental, representante da Secretaria Municipal de Educação, Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Armando Fajardo, Diretora Vilma de Fátima de Lima Antunes, professora de Matemática para estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular e dar início a elaboração do currículo. Os conteúdos do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano, de Matemática, foram divididos por trimestre. Nada mais havendo a tratar, encerra esta ata que será assinada por todos os presentes: Juceline Dutra Ortiz, Elaine Machado de Faria, Apelo R. Pontes, Graciela Garcia Dutra, Ameyazzeiney, Lauerino Lauer de Oliveira, Tania Oliveira de Avelar, Maria Zuzete dos Reis, Kelen Nabrega Lauer, Vilma Antunes.

Ata N° 22/2018

Aos vinte dias do mês de novembro de dois mil e dezoito, às oito horas, reuniram-se na Associação Educacional Giratimimense, professores de História e de Geografia, Diretora Juceline Dutra Nunes e Diretora Vilma de Fátima de Lima Antunes e representante do Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação para estudos sobre

nada mais havendo a tratar encerro esta ata que me
assinada por todos os presentes: Yegueline Dutra Ortiz,
Ana Paula Medeiros, Vinícius Garcia Zaret Aguiar, Marina Cabral
Rocha de Moraes, Selma Bazaroti Gnostee, Silvio Betcio
Xavier Dias, Lúcia Barcellos Nunes, Adair José Alves Machado,
Ata nº 25/2018

Aos vinte e dois dias do mês de novembro de dois
mil e dezoito, às dezoito horas e trinta minutos, reuniram-
se na Secretaria Municipal de Educação, Diretora Charlene
Madunga, representante do Setor Técnico Pedagógico da
SME e professores das Escolas Municipais de Educação
Infantil, Berçário I e Berçário II para estudos
sobre a Base Nacional Comum Curricular e dar
início a elaboração do currículo. Nada mais havendo
a tratar, encerro esta ata que me assinada por todos os
presentes: Yegueline Dutra Ortiz, Maria Helena H. Correia,
Carla Angélica dos Santos, Anderson dos Santos, H. Vanda F. de Paula,
Ana Paula Aguiar, Leidiane M. Moraes, Rosilene de Faria, Sandra
Mara (Pádua) Medeiros, Virgínia de Jesus Lourenço, Ana, Elaine da R. Pinheiro
Teles, Maria de Oliveira Feres Jovias, Karina Corrêa de Azam
buja, Geiziane Barcellos Fernandez, Leilane Maria da Silva, Sheila
M. de Araújo Nery, Yegueline Dutra Ortiz, Vinícius Garcia Zaret Aguiar, Graciela S. Rodrigues,
Renata Rocha da Moura, Dulce Bepko da Rosa, Maria Angélica
Cardoso, Janet, Rosimere de Jesus, Sônia Porto de Ben
ferrado, Caroba, Adriana Vahl Dias, Geiziane G. Ortiz Duarte,
Laise Bepko Barcellos, Lúcia dos Santos, Virgínia
Moraes, Cláudia Tereza Pereira, Henrique Vaz Robe, Charlene
Rodrigo dos Santos, Ana Paula de Moraes, Sônia Angélica Wierboldt
Marutti,

Ata nº 26/2018

Aos vinte e três dias do mês de novembro de dois mil e
dezoito, às oito horas, reuniram-se na Associação Educa-
cional Tiratiniense, Diretores Michele Nienfeld e Vera

Leia Rodrigues, representante do setor saazogen e
secretaria Municipal de Educação e professores de
ciências e de Técnicas Agrícolas para estudos sobre
- Base Nacional comum bursícola e dar início a elab-
oração do bursículo, sendo que o componente curricular
as Técnicas Agrícolas deverá ser elaborado pois não
está na Base. Nada mais havendo a tratar, encerra-
ta esta que para assinada por todos os presentes: Joaquim
Antônio, Gislaime da Rosa Dutra, Ana Ester de Abreu Alves,
Laurina Eugênia Furtado, Marcelia Machado Dutra dos Santos, ~~Mônica~~
~~Junior~~, Cláudia Tatiana Gonçalves de Farias, Leonora Janke, Azevedo Santos,
Jéssica Gonçalves Pereira, Petricio Vieira Garcia ~~Pereira~~
Lídia dos Santos, Micheli Dummer de Oliveira Neuenfeldt &
Lera Lucia de Jesus Rodrigues.

Ata N° 27/2018

Aos vinte e quatro dias do mês de novembro, dois vinte e três, reuniram-se na Secretaria Municipal de Educação, às dez horas e trinta minutos, Diretora Municipal Gerente Lúcia Ferraz, representante do Setor Técnico Pedagógico da SME e professores do Maternal I e do Maternal II das escolas municipais de educação infantil, para estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular e dar início a elaboração do currículo. Nada mais havendo a tratar, encerra esta ata que será assinada por todos os presentes: Zaqueia Lúcia Ferraz, Cassilda G. Ferraz, Vilma Paula da Silva, Ana Paula Pereira Mendes, Jordana Silveira Leal, Lora Fátima Weege, Dêbora da Hora Farias, Roseli G. Gonçalves, Joiceane Farias Lúcia, Equil das Neves da Oliveira, Alana Pedro Nunes, Zuzi R. R. R. R., Dêbora Martins de Oliveira da Silva, Ana Clara de Oliveira Paes, Neisamar Borges Pinheiro, Monique Vaz Rebelo.

Ata N^o 28/2018

nos vinte e seis dias do mês de novembro de dois mil e dezoito, às oito horas, reuniram-se na Assessoria Educacional Tiratimense, Diretores: Ana Regiane e Ima Ferreira Janke, Vice-Diretora Edna Teixeira, representantes do Setor Técnico Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, professores de Língua Inglesa, Língua Espanhola e Ensino Religioso, estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular, dando início a elaboração do currículo. Nada mais havendo a tratar, encerra esta ata que será assinada por todos os presentes: Jaqueline Dutra Ortiz, Estiane Barcelos Mota, Linara Louçã da Rosa, Carlos Amorim, Soraia Mendes, Leila Janke Weige, Edna Oliveira Teixeira, Samuel Dutra Garcia, Jéssica da Silva da Rosa dos Santos, Lila Lee e Camila Dutra Vicenzi, Ana Pereira Janke.

Ata nº 33/2018

Nos vinte e oito dias do mês de novembro de dois mil e dezoito, às oito horas, reuniram-se na Assessoria Educacional Tiratimense, representante do Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e professores do 1º Ano do Ensino Fundamental para dar continuidade a elaboração do currículo de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, nada mais havendo a tratar, encerra esta ata que será assinada por todos os presentes: Jaqueline Dutra Ortiz, Monique dos Reis, e Camila Mendes.

Ata nº 30/2018

Nos vinte e oito dias do mês de novembro de dois mil e dezoito, às dezoito horas e trinta minutos, reuniram-se na Secretaria Municipal de Educação, Diretores: Liziane Fumar Lopes e Honora Tâmara Madruga, representante da Secretaria Municipal de Educação para estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular juntamente com

as professoras do 1º e 2º Anos das Escolas de Educação Infantil e Escolas Rurais da rede municipal, sendo lidas todas as habilidades pensando como deverão ser trabalhadas em cada faixa etária. Nada mais havendo a tratar, encerra esta ata que será assinada por todos os presentes: Jacqueline Dutra Ortiz, Leonora Rocha Madruga, Amélia de Lima Mota, Nádia Araújo Lima, Taci Mordino, Kausmeda Leite, Débora Sege, Charlene Dummer, Roqueleim Oliveira, Viniane Souza Silva, Diuzyer Gonçalves Siqueira, Gládis Teresinha Ferreira Medeiros, Milena Medeiros de Mattos, Kristiane de Oliveira Madruga, Berlei Machado de Souza, Vanessa Bohrer Queiroz, Mariléia da Rosa Pereira, Nádia Solente Alves, Diuzyer Borges Ulquim, Monique Vaz Fobbe, Kausmeda Rocha Vaz Madruga, Andreia Figueiredo dos Santos de Souza, Fabiana Cavalcante de Oliveira, Celaine Prado Pereira, Ana Keli de Souza Machado, Valdeza Lobato Silva, Delamarcia Guterres da Silva, Darcia Duarte de Oliveira, Tatiane Vinícius, Mari Nêda Rosa Pereira, Liziene Eunani Lopes.

Ata nº 31/2018

Aos vinte e nove dias do mês de novembro de dois mil e dezoito, às oito horas, reuniram-se na Associação Educacional Piratimense, representantes do Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e professores do 2º Ano do Ensino Fundamental para dar continuidade à elaboração do currículo de acordo com a Base Nacional Comum Curricular. Nada mais havendo a tratar, encerra esta ata que será assinada por todos os presentes: Jacqueline Dutra Ortiz, Luciana Maria Cardoso de Goes, Silvana Wickboldt Nantzi, Rosseli Gomes Antunes, Gonçalves, Luciana, Tatiana, de Faria, Carla Garcia de Silva Silva, e Manuella Madruga Ferreira Furtado, Joiane Farias Luthia, Eliane Maia Ferreira.

Ata nº 001/2019

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro de dois

Anexo 11 – Reunião da SMED com os diretores municipais para tratar do primeiro Dia D

dos Neves Lopes, Marlene Nunes Garcia, Sirlei Wendler U
Adair Francisco Machado, Cláudia Tatiana Gomes de Farias, Ana Rêve
Michelle Zumbier de Oliveira Neuenfeld, Marina Bordini Assis
Neves, Eva Lúcia Santiago Delfino, Ivone & Delfo Uchoa, Quênia
Camila Silveira, Rosângela Teixeira Rodrigues, Simone O
Oliverio Lopes etc

Ata nº 004/2019

Aos nove dias do mês de abril de dois mil e nove, reuniram-se na Secretaria Municipal de Educação, Secretária Francilene de Lencina Medeiros e Diretoras das Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental para tratar dos seguintes assuntos: entrega dos dados para adesão ao Programa Aquele que deverá ser entregue até dia quinze de abril; sobre Meio Ambiente que deverá ser entregue até dia de Maio, Dia D, 12 de abril em que todos os professores que acessar a Plataforma do Dia D e realizar desafio proposto na Plataforma, foi debatido a forma como cada escola irá realizar o desafio, cada retiro (o) irá adaptar a sua realidade mas todos professores e funcionários irão acessar o link <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/> para realizar atividades, professores com dois vínculos deverão se dar duas vezes. A orientação para o dia D é: res das professoras, vídeos de boas vindas do Secretário Educação, da SEDUC, do Presidente do UNDIME e o Rector da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Leitura das orientações sobre o Diagnóstico e apl do instrumento de diagnóstico disponibilizado no RGC, por meio do qual será possível refletir e sobre a realidade de uma escola, vídeos com

portas para o Durafio do dia 5, devera' ser regis-
trado em ata todos os acontecimentos desse dia. Nada
mais havendo a tratar, encerra esta ata que sera'
assinada por todos os presentes: Jazuline Dutra Leite,
Ana Regina Martins Pereira Faria, Liziane Fumari Lopes,
Adriano Alves Machado, Natiane de Oliveira Fumari, Alexandra dos Passos
Lopes, Vera Lucia Lages Rodrigues, Juliana Dutra Nunes, Charlene
Madruga dos Santos, Camilla G. Peres, Nathu Jummara de Oliveira
Neuenfeld, Transilene de Aika Madrugá, Silma Fontes,

Anexo 12 – Reunião da comissão do DOMP e os coordenadores das áreas do conhecimento para organização do o último Dia D

Ata nº 29/2019

As trinta e um dias do mês de outubro do ano de dois mil e dezesseis, reuniram-se na Secretaria Municipal de Educação, Comissão de Elaboração de Documento Orientador de Currículo do Território de Piraí/ RJ e os coordenadores de cada componente curricular a ser trabalhado no dia D para tratar dos assuntos e orientações para a realização deste dia em que Estado e Município estarão juntos para estudar e debater tópicos pertinentes ao território e seu currículo no dia trze de novembro do corrente ano. Os grupos ficaram assim distribuídos: Educação Infantil: coordenado pela professora Sílvia Manetti; pela manhã (sala um). EJA: coordenadora professora Leni, a tarde. Em turno integral os grupos e seus respectivos coordenadores: Geografia - professoras Maria Rosângela e Marilisa, Língua Inglesa e Língua Espanhola - professor Gabriel Barcellos, Educação Física - professor Tiago Nunes; Língua Portuguesa - professora Edna Teixeira; Matemática - professoras Graciele e Lídia; Ciências - professora Suran, Diretores/Coordenadores/CME - Professoras Cilma e Esmeralda; História - professora Maria Anta - professora Consuelo; Ensino Religioso - professora Eva Luci, as quais estarão, respectivamente as salas de 1 a 12. Os grupos que se reunirão na parte da tarde são os seguintes, seguidos de seus coordenadores: Primeiro ano - professora Madalena, Segundo ano - professora Emmanuelle, Terceiro ano - professora Ana Ester, Quarto ano - professora Duami; Quinto ano - professoras Kátia e M^{te} Regina,

Educação Infantil - Creche/Maternal - professora Liziane; Educação Infantil - Pré-Escola - Professora Elis nas salas de doze a dezito respectivamente. Os coordenadores devem organizar seu material e aqueles que cada professor necessita, deverá comunicar as direções das escolas para que cada uma comunique seus professores. Nada mais havendo a tratar, encerro a presente ata, que será assinada por mim e demais presentes: Edna Silveira Teixeira; Cláudio Willi Bonetti, Graziela Garcia Dutra, Márcia Lucia Padua Corral Lima Fontes, Elisângela Wikboldt Marrelli, Liziane Leiman Lopes, Tiago Tunes Furtado, Emanuele Madrugá Ferreira Furtado, Gabriel Barcellos Nunes, Eva Luci Sandi Dutra, Jussélio Roberto de Jesus, Suani Soares Jimenez, Maria Madalena Garcia Rodrigues, e etc., Ass. Inter. de Abim. Abim. reunião de 2013 e 2014.

Anexo 13 – Portaria de Nomeação da Comissão do DOMP



Prefeitura Municipal de Piratini-RS

PORTARIA N. 819, DE 24 DE SETEMBRO DE 2019.

Nomeia Comissão de Professoras coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação para construção do documento Orientador do Território Municipal de Piratini-Rio Grande do Sul.

VITOR IVAN GONÇALVES RODRIGUES, Prefeito Municipal de Piratini, Estado do Rio Grande do Sul, no uso de suas atribuições legais, e

- Considerando Memorando N. 236/2019 – da Secretaria Municipal de Educação;

RESOLVE:

Art.1º. Nomear, a contar de 03 de Junho de 2019, Comissão de Professoras coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação para construção do documento Orientador do Território Municipal de Piratini-Rio Grande do Sul, a qual será composta pelos membros abaixo nomeados:

- Jaqueline Dutra Ortiz - Representante da Secretaria Municipal de Educação;
- Liziane Funari Lopes – Representante dos Diretores da Rede Municipal;
- Esmeralda Iribarrem - Representante dos Diretores da Rede Estadual;
- Mariléia Mulling Leitzke - Representante dos Diretores da Rede Estadual;
- Kátia Dutra Ulguim – Representante dos Coordenadores Pedagógicos;
- Maria Lúcia Madruga Corral – Representante dos Coordenadores Pedagógicos;
- Maria Regina Figueiredo - Representante da APAE – Piratini;
- Ilis Angela Wickboldt Manetti – Representante dos Educadores da Educação Infantil;
- Laura Alice Medeiros de Mattos - Representante dos Educadores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais;



Prefeitura Municipal de Piratini-RS

- Cleni Medeiros Rodrigues - Representante dos Educadores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais;
- Madalena Rodrigues - Representante dos Educadores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais;
- Eva Luci Sandi Dutra – Representante do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e dos Educadores da área de Ensino Religioso;
- Édna Silveira Teixeira – Representante dos Educadores da área de Linguagens;
- Vivian Wille Zarnot – Representante dos Educadores da Área de Ciências da Natureza;
- Ana Ester de Abreu Alves - Representante dos Educadores da Área de Ciências da Natureza;
- Graciela Garcia Dutra- Representante dos Educadores da Área de Matemática;
- Maria Rosangela Oliveira Rodrigues - Representante dos Educadores da área de Ciências Humanas;
- Marcélia Machado Dutra dos Santos - Representante dos Educadores do Ensino Agropecuário.

Art. 2º. A presente Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

**GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE PIRATINI, EM 24
DE SETEMBRO DE 2019.**

Vitor Ivan Gonçalves Rodrigues
Prefeito Municipal

REGISTRE-SE E PUBLIQUE-SE.

Paula Almeida Ferreira
Secretária Municipal de Administração

Atesto para os devidos fins, que esta
Por meio de este documento, o(a) *Preteitura*
Preteitura: do período de *24/09/2019*
a *01/10/2019*
Piratini (RS) *03/10/2019*
[Assinatura]

**Anexo 14 – Reunião da Comissão do DOMP para apresentar o documento
a comunidade**

Ata nº 31/2019
Nos dezesseis dias do mês de dezembro de dois mil e dezanove, às oito horas e trinta minutos, reuniram-se na Sociedade Recreio Iratimense, Secretária Municipal de Educação, Francilene de Ávila Medunga, Presidente do Conselho Munic-

Diretores, professores das escolas estaduais e
 municipais, representantes de APRE, para o Fórum
 de apresentação e aprovação do Documento
 Orientador do Território Municipal de Irati-
 rati, que deverá ser aprovado pelo Conselho
 Municipal de Educação até o final do mês
 de dezembro do corrente ano. Foram apresen-
 tados os dois documentos elaborados pela comissão
 o documento da Educação Infantil e o
 documento do Ensino Fundamental. Neste FÓRUM,
 o documento foi entregue no pendrive para a
 presidente do Conselho Municipal de Educação, o
 qual será analisado pelos integrantes do referido
 Conselho, para aprovação. O referido documento já
 passou pela análise de todos os envolvidos
 com o processo educacional no Território de
 Irati, este FÓRUM, digo, para este encontro
 foram convidadas entidades e comunidade em
 geral para conhecimentos, debates e possíveis al-
 terações no documento antes de entrega ao Con-
 selho Municipal de Educação. Os documentos foram
 aprovados por unanimidade por todos os presentes
 neste Fórum. Nada mais havendo a tratar,
 encerra esta ata que será assinada por todos
 os presentes: Jazulene Dutra Brito, Edna Teixeira Ferreira
 da Rosa, Camila Dutra Brito, Daniele Centeno
 da Rosa, Leoni Medeiros Rodrigues, Simone de Oliveira
 Lopes, Neli, Marcelia Macedo Brito dos Santos, Maria Jansen dos Santos, Dina,
 Ama Regina Martins Pereira Fante, Charlyne Hedruge dos Santos,
 Maufre Mulling Leitzke Sima Antunes, Adair José Alves Machado,
 Leila Fante Weege, Sara Regina Leitzke de Avelar, Elaine Torres
 Aguiar Floris, Michele Summer de Oliveira Newnfeld.

Katia D. Uequim, Maria Regina de Oliveira Figueiredo, Maria
 S. R. Toldo, Francine de Lima Hedruge, Ana Angélica
 Wickboldt Marutti.

Anexo 15 – Pesquisa com a comunidade escolar



PESQUISA ESCOLAR 2023



QUERIDAS FAMÍLIAS!!

Sabemos que as opiniões de vocês são as mais importantes para nossa escola. E, para isso, pedimos sua colaboração no preenchimento desse pequeno questionário, pois a partir dele poderemos melhorar o que ainda precisa e dar continuidade ao nosso trabalho administrativo e pedagógico.

1. Quantos filhos(as) possuem?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ mais: Quantos? _____

2. Qual sua escolaridade?

☐ 1º ao 9º incompleto ☐ 1º ao 9º ano completo ☐ ensino médio completo ☐ graduação.
☐ graduação com especialização

3. Você se sente bem-vindo(a) em nossa escola?

☐ sim ☐ Não

4. Como você se sentiu ao mandar seu filho(a) para nossa escola:

☐ seguro e feliz ☐ ansioso ☐ inseguro ☐ totalmente seguro

5. Seu filho(a) se sentiu bem dentro do ambiente escolar?

☐ sim ☐ Não

5. Qual o seu grau de satisfação com a qualidade do ensino que a Vieira da Cunha oferece:

☐ Excelente ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Bom

6. Como você avalia o atendimento prestado pela nossa equipe diretiva:

☐ Excelente ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Bom

7. Como você avalia o atendimento prestado pela nossa equipe de professores e funcionários:

☐ Excelente ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Bom

8. Como você avalia nosso transporte escolar:

☐ Excelente ☐ Regular ☐ Péssimo ☐ Bom

9. Como você avalia nossa merenda escolar:

☐ Excelente ☐ Regular ☐ Péssima ☐ Bom

10. Como você avalia a estrutura física de nossa escola:

☐ Excelente ☐ Regular ☐ Péssimo ☐ Bom

11. Como você avalia o uso de apostilas como material didático no aprendizado de nossos educandos:

☐ Excelente ☐ Regular ☐ Péssimo ☐ Bom

12. Usando as redes sociais (grupos de WhatsApp) as informações a respeito da escola são repassadas de maneira clara e suas dúvidas são sanadas conforme o esperado:

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Nunca ☐ As vezes

Por favor, deixe-nos saber em que áreas nossa escola poderia melhorar, sua opinião

Anexo 16 – Ofício enviado da SMED ao Conselho Municipal de Educação

Ofício 272/2024:

Sra. Marileia Mulling Leitzke
Presidente do Conselho Municipal de Educação - Piratini/RS



Prezada Presidente e demais Conselheiros,

Vimos por meio deste, encaminhar aos Senhores e Senhoras, proposta de atualização de documentos norteadores para consecução das atividades letivas da Rede Municipal de Ensino, sendo eles:

- Proposta de Alteração da Carga Horária Semanal em Horas; e
- Proposta de Alteração da Matriz Curricular Municipal em todas as Etapas de Ensino;

Pelas razões de fato e de direito que a seguir expomos:

A Rede Municipal de Ensino atualmente possui em suas Matrizes Curriculares uma carga Horária que contempla 25 horas semanais. Ocorre que, por uma necessidade de otimizar o tempo em sala de aula tendo um melhor aproveitamento e qualidade no processo ensino-aprendizagem, identificamos a necessidade de um acréscimo do tempo de estada de cada componente curricular em sala de aula.

A medida toma por partida os relatos dos professores municipais os quais exprimem que uma aula de 45 minutos, como está estabelecido atualmente, torna-se insuficiente para consolidação do conhecimento, tendo em vista que há toda uma preparação para organização da sala, as quais se configuram com a troca de professores de um componente para o outro, a realização das chamadas dos alunos, o aguardo do aluno para sua organização individual entre outros fatores.). Assim, os 45 minutos, muitas vezes reduzem-se, tornando o espaço literalmente reduzido para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para cada componente curricular. Aspecto que fica ainda mais ainda mais notório quando dos componentes curriculares com baixa carga horária semanal.

Neste sentido, propomos a Atualização de Carga Horária nos componentes curriculares da Matriz Curricular da Rede Municipal de Piratini, a qual passará a ter 20 horas semanais com períodos de aula de 60min, necessitando portanto de adequação na carga horária de alguns componentes curriculares e supressão de outros, conforme demonstrativo anexo.

Nesta organização, a Carga Horária anual das Escolas de Ensino Fundamental de turno único passará de 1000 para 800 horas, ainda assim, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que prevê para as escolas brasileiras carga horária mínima anual de 800 horas distribuídas em no mínimo 200 dias de efetivo trabalho escolar. As Escolas de Turno Integral Dr. José Maria da Silveira e Antenor Elias de Mattos passarão a ter uma Carga Horária de 1.200 horas anuais, sendo 960 horas presenciais e 240 horas não presenciais e, a EMAEF Alaôr Tarouco, por suas especificidades, terá 1400 horas presenciais.

De acordo com a nova Matriz Curricular, os Componentes Curriculares de Língua Espanhola e História de Piratini serão suprimidos. A Língua Espanhola que não é componente obrigatório na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, sendo hoje um componente opcional, atualmente está ofertado somente no 8º e 9º anos e, segundo relato dos próprios professores regentes, carecem de aprofundamento pedagógico e curricular, além de haver pouco interesse e atratividade dos alunos na Língua.

Em consulta ao Instituto Gamma de Assessoria à Órgãos Públicos – IGAM, fomos informados, por parecer (em anexo), que os professores atuantes na Língua Espanhola, em tendo Formação em Letras – Português e Espanhol, poderão ministrar o componente Língua Portuguesa, sendo o caso dos nossos professores providos e ativos na carreira. Em reunião prévia com os mesmos, estes manifestaram anuência com essa alteração, conforme atas lavradas na oportunidade (em anexo).

No tocante ao Componente Curricular História de Piratini, as habilidades e competências deste componente serão absorvidas no componente curricular de História desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, passando a contemplar do 1º ao 9º ano, readequando o Referencial Curricular do Território. Para tanto, houve reunião prévia com os professores para discussão sobre a supressão e readequação do componente História de Piratini e também discussão da possibilidade da História Geral compreender aspectos referentes a história do Município, a exemplo de outros Municípios. Ficou acertado que os professores de carreira juntamente com a Supervisão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Desporto farão a reorganização do Referencial Curricular – BNCC – Território de Piratini para a inclusão das competências e habilidades pretendidas pelo componentes sejam compreendidas de 1º a 9º ano, ampliando o desenvolvimento dos alunos nas duas Etapas de Ensino.

Por outro lado, com esta organização, pretendemos estabelecer estratégias para cumprimento do inciso IV., Art. 4º da Lei 14.817 de 16 de janeiro de 2024, a qual *estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública*, qual seja, o incentivo ao professor com dedicação exclusiva na mesma escola, os quais com a deliberação deste Conselho já restará configurado neste próximo ano letivo, em diversos componentes curriculares.

No aspecto pedagógico, entendemos que a troca de professor a cada 45 minutos dispersa demais a atenção dos alunos e, portanto, um período mais prolongado de aula permite um maior aprofundamento nos conteúdos e possibilita a utilização de diferentes estratégias pedagógicas. Neste sentido, o professor tem a possibilidade de mesclar metodologias de trabalho, tais como: Projetos, leitura, atividades práticas, dinâmicas em grupo, etc., no sentido de manter o foco do aluno, potencializando a utilização das metodologias ativas.

Além disso, importante asseverar que a alteração na Matriz Curricular possibilitará o movimento progressivo de cumprimento da Lei Federal nº 11.738/2008, que assegura o limite de até 2/3 da Jornada do Professor de interação com o Educando.

Contudo, solicitamos a deliberação deste Conselho Municipal, expedindo parecer sobre as alterações e atualizações dos documentos acima citados.

Luís Fernando Nunes Torrescasana Neto
Secretário de Educação e Desporto - Piratini/RS