

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO ÂMBITO DA GESTÃO E DA  
DOCÊNCIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**THE PROCESS OF IMPLEMENTATION OF THE *BNCC* WITHIN MANAGEMENT  
AND TEACHING: AN ANALYSIS FROM THE CRITICAL-HISTORICAL  
PEDAGOGY**

**EL PROCESO DE IMPLANTACIÓN DE LA BNCC EN EL ÁMBITO DE LA  
GESTIÓN Y DE LA DOCENCIA: UN ANÁLISIS A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA  
HISTÓRICO-CRÍTICA**

COELHO, Lurdinei de Souza Lines  
lurdineiejoao@hotmail.com

UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista  
<https://orcid.org/0000-0001-5279-9318>

ANJOS, Ricardo Eleutério dos  
ricardo.eleuterio@ufcat.edu.br

UFCAT – Universidade Federal de Catalão  
<https://orcid.org/0000-0001-7432-556X>

MIRALLIA, Maria Clara Favarão Crespi  
mariaclaracrespi@hotmail.com

UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista  
<https://orcid.org/0000-0001-9615-8272>

**RESUMO**

Neste artigo, analisa-se a participação de gestores e professores na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em uma Diretoria de Ensino localizada no interior do estado de São Paulo. Para exposição dos resultados, foram selecionados quatro eixos de análise: a) processo de formação referente à implementação da BNCC; b) participação no processo de implementação da BNCC; c) percepções de gestores e professores sobre o processo de implementação da BNCC quanto aos impactos na qualidade da educação; e d) processo de implementação da BNCC e seus impactos no trabalho educativo. Observou-se uma ínfima participação na elaboração do documento e um precário conhecimento do processo de implementação por parte dos gestores e professores.

**Palavras-chave:** BNCC. Pedagogia histórico-crítica. Políticas educacionais.

**ABSTRACT**

In this article, the participation of school managers and teachers in the implementation of the Brazilian Common Core State Standards (known by the acronym BNCC, in Portuguese) in a Board of Education located in the hinterlands of the state of São Paulo is analyzed. For exposure of the results, four axes of analysis were selected: a) training

process regarding the implementation of the *BNCC*; b) participation in the implementation process of the *BNCC*; c) perceptions of school managers and teachers on the implementation process of the *BNCC* in terms of impacts on the quality of education; and d) implementation process of the *BNCC* and its impacts on the educational work. It was observed a very small participation in the preparation of the document and a precarious knowledge of the implementation process by school managers and teachers.

**Keywords:** *BNCC*. Critical historical pedagogy. Education policies.

## RESUMEN

En este artículo, se analiza la participación de gestores y profesores en la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en un Consejo de Enseñanza ubicado en el interior del estado de São Paulo, Brasil. Para exposición de los resultados, fueron seleccionados cuatro ejes de análisis: a) proceso de formación referente a la implementación de la BNCC; b) participación en el proceso de implementación de la BNCC; c) percepciones de gestores y docentes sobre el proceso de implementación de la BNCC en cuanto a los impactos en la calidad de la educación y; d) proceso de implementación de la BNCC y sus impactos en el trabajo educativo. Se observó una escasa participación en la elaboración del documento y un precario conocimiento del proceso de implantación por parte de los gestores y profesores.

**Palabras clave:** BNCC. Pedagogía histórico-crítica. Políticas educativas.

## 1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que vem atender a necessidade de estabelecer normas no âmbito nacional sobre quais as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver no decorrer do ensino escolar básico, necessidade reconhecida desde antes da Constituição Federal de 1988 e em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2018). De acordo com o documento, as aprendizagens essenciais são constituídas por dez competências gerais da Educação Básica, assim como as habilidades específicas relacionadas aos objetos de conhecimentos de cada disciplina ofertada.

Em seu texto, a elaboração da BNCC é apresentada como um processo aberto à participação popular, o que realmente aconteceu com a contribuição de pareceristas convidados, audiências públicas e participação da sociedade civil. No entanto, Freire e Netto (2020) questionam o caráter democrático assumido no documento. Os autores

defendem que, mesmo que o Ministério de Educação (MEC) tivesse colocado a responsabilidade da elaboração da BNCC em organizações sociais aparentemente autônomas e não vinculadas ao Estado ou ao mercado, elas eram financiadas por grandes grupos econômicos do mercado nacional e internacional, como a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco, o Instituto Natura, dentre outros, excluindo formalmente a representação de trabalhadores e pesquisadores da educação e privilegiando o empresariado brasileiro. Além disso, para que as escolas consigam se adequar às reformas educacionais, é necessário angariar recursos financeiros, entrando em pauta o investimento e contrato de gestão em Parcerias Público Privadas (Freire; Netto, 2020). Com isso, há o alinhamento dos fundamentos da BNCC com os objetivos empresariais, em especial a qualificação da mão de obra, garantindo os interesses do mercado.

A BNCC traz o foco no desenvolvimento de competências, indicando que as decisões pedagógicas devem estar orientadas no “saber” e no “saber fazer”, relacionando diretamente os objetos de conhecimentos com a prática do cotidiano, da vivência em sociedade e do mundo do trabalho (Brasil, 2018). O documento afirma que coloca o aluno como o centro dos processos educativos, dando mais ênfase ao processo de aprendizagem como algo natural e espontâneo, ligado à necessidade e ao interesse imediato do aluno, do que ao processo de ensino, que é considerado em um segundo plano, com o discurso de superar a fragmentação disciplinar do conhecimento (Brasil, 2018). Dessa forma, ao analisarmos os conteúdos presentes como essenciais na BNCC, podemos perceber que eles estão mais alinhados à cotidianidade e à inserção do jovem no mercado de trabalho do que no desenvolvimento de pessoas capazes de compreender e atuar na realidade, apresentando objetos de conhecimentos pragmáticos e utilitaristas (Freire; Netto, 2020).

A BNCC embasa-se em avaliações internacionais de várias organizações relacionadas a financiamentos, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que financiam grandes programas de avaliações educacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos

(Pisa) e o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) para a América Latina, respectivamente (Brasil, 2018).

Ao explicitar que a elaboração do documento normativo da Educação Básica brasileira tem como consideração as avaliações internacionais padronizadas, também mostra a subordinação da educação brasileira a parâmetros internacionais, descaracterizando-a e destituindo o sentido e o objetivo do trabalho educativo, convertendo a educação em treinamento para avaliações e em mecanização de tarefas oportunas para a demanda do mercado de trabalho, objetivando aparentar aos investidores estrangeiros que podem confiar na educação e na economia brasileira (Freire; Netto, 2020; Saviani, 2020). Exemplos disso são a introdução e o aumento de testes padronizados, práticas corporativas de medição e mérito e a responsabilização do professor na educação brasileira nos últimos tempos, atitudes que baseiam a reforma educacional nos Estados Unidos (Saviani, 2020).

Diante do exposto, neste artigo, expomos os resultados de uma pesquisa que analisou, à luz da pedagogia histórico-crítica, a participação de gestores e professores no processo de implementação da BNCC nas escolas de uma Diretoria de Ensino localizada no interior do estado de São Paulo.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa teve como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético que, a partir do texto *O método da Economia Política*, Marx (2008, p. 257-268), assevera que o caminho do conhecimento parte do empírico ao concreto por meio das abstrações ou, em outras palavras, parte da síntese à análise por meio da análise. Entendemos que a elevação do abstrato ao concreto não se aplica apenas à análise da reprodução social regida pela lógica do capital, trata-se, pois, de um método necessário às ciências de maneira em geral.

Quanto aos procedimentos éticos, antes de tudo, foi estabelecido contato com a Diretoria de Ensino, a fim de solicitar a autorização para a realização da pesquisa. Após a autorização, a Carta de Anuência foi disponibilizada para assinatura digital e o projeto de pesquisa foi submetido ao Sistema Gestor de Pesquisa da Universidade e à Plataforma Brasil, objetivando a avaliação e a aprovação do Comitê de Ética em

Pesquisa (CEP) – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 26672519.2.0000.5515. Após a aprovação do projeto, foram recolhidas as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes e deu-se início à pesquisa.

A entrevista semiestruturada foi adotada como instrumento de coleta de dados com 17 profissionais da educação que aceitaram participar da pesquisa, sendo nove gestores e oito professores de uma Diretoria de Ensino localizada no interior do estado de São Paulo. Todos os participantes são profissionais ativos na rede estadual desde o período de elaboração do documento da BNCC até a sua implementação nessa Diretoria de Ensino. As entrevistas foram realizadas de duas formas: *online*, pela plataforma digital *Google Meet*, e presencial, seguindo os protocolos exigidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), por tratar-se de um momento atípico, causado pela pandemia de covid-19.

As entrevistas foram transcritas e o procedimento para a análise dos dados foi realizado por meio da criação de unidades analíticas, a partir da articulação com as categorias do método materialista histórico-dialético.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para exposição dos resultados, elegemos alguns eixos de análise que são apresentados a seguir: a) processo de formação de gestores e professores referente à implementação da BNCC; b) participação de gestores e professores no processo de implementação da BNCC; c) percepções de gestores e professores sobre o processo de implementação da BNCC quanto aos impactos na qualidade da educação; e d) processo de implementação da BNCC e seus impactos no trabalho educativo.

#### **3.1 Processo de formação no contexto da implementação da BNCC**

Sobre o processo de formação no contexto da implementação da BNCC, a pesquisa demonstrou que os gestores tiveram uma formação não satisfatória, visto que a Secretaria da Educação disponibilizou vídeos contendo palestras gravadas cujo

conteúdo abordava o processo de implementação. No que diz respeito ao processo de formação dos professores, verificamos total esvaziamento de conteúdo formativo.

Ao perguntarmos aos gestores se foi necessário fazer algum curso ou formação referente ao conteúdo da Base, foi admitido que somente os supervisores tiveram acesso a um treinamento por meio de vídeos disponibilizados pela Secretaria da Educação, e eles ficariam com a incumbência de formar os demais profissionais. No entanto, a pesquisa mostrou que a formação dos demais profissionais foi superficial e ficou aquém do que necessitaria para, de fato, afirmar que houve uma formação sobre o processo de implementação. Nas palavras de um professor coordenador, podemos confirmar tal asserção: *“Foi uma. Foi na verdade uma pequena formação. Foi muito tumultuado, a gente percebia claro que era tudo muito novo para todo mundo, veio tudo de última hora”*. O mesmo fenômeno pôde ser constatado nas respostas dos professores entrevistados, já que a maioria dos participantes respondeu que não houve uma formação: *“Que eu lembre não, mas com certeza houve né? Só que eu não fiz”* (Professora); *“Curso eu não lembro, mas foram dadas orientações pela PC [Professora Coordenadora], né?!”* (Professora).

Além disso, a pesquisa mostrou que as palestras disponibilizadas aos professores não foram esclarecedoras. O relato, a seguir, apresenta pontos importantes para a discussão. Ao perguntarmos se os cursos e as palestras que aconteceram foram esclarecedores, destacamos a seguinte resposta:

Não, é igual eu falei para você, eles falam sempre que o professor é importante no processo além de construir as coisas, mas no fundo o que a gente percebe é que o professor não tem voz, as coisas são impostas pra gente. É duro falar isso, entendeu? É até antiético, muitas vezes, mas mais antiético ainda é eu mentir; então, as coisas são impostas e a gente vai fazendo, concordando ou não, a gente acaba fazendo mesmo (Professora).

Entendemos que o trabalho educativo não pode ser efetivado sem o domínio dos instrumentos e saberes relacionados com essa atividade. Assim, a pesquisa demonstrou que os gestores e os professores não se apropriaram de forma adequada dos conhecimentos necessários para o cumprimento de sua própria atividade educativa e, na precariedade de formação docente, eles se apresentam como simples fazedores, operadores em um processo que ocasiona um mal-estar gestor e docente, o qual tipifica a alienação do trabalho. Para Duarte (2013), existe alienação quando

percebemos um abismo entre as máximas possibilidades de desenvolvimento e produção do ser humano e a participação consciente do indivíduo nessa produção. Assim, a alienação ocorre quando os indivíduos são impedidos de se apropriarem das objetivações que possibilitam o desenvolvimento de sua atividade consciente. Esse mal-estar docente é explicitado na fala de uma das professoras: “*Então, eu não vejo suporte, eu vejo que o professor ele tá muito é órfão*” (Professora).

Ocorre, porém, que a base epistemológica por meio da qual as teorias pedagógicas contidas na BNCC se edificam parte de uma postura gestora, docente e discente pragmática e utilitarista. Dessa maneira, podemos observar que a formação superficial dos gestores bem como o descaso no processo de formação docente vão ao encontro dos pressupostos da própria Base. As orientações pedagógicas hegemônicas como a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia das competências contribuem para a alienação do trabalho docente, porque nelas estão imbricadas ideias que defendem o conhecimento cotidiano, o conhecimento tácito, intuitivo, conhecimento que não necessita de apropriação de saberes sistematizados, uma vez que são embasados na prática pela prática (Duarte, 2003; Lavoura; Ramos, 2020; Zank; Malanchen, 2020).

O depoimento de uma professora explicita a necessidade de uma formação aprofundada, o que algumas palestras gravadas e socializadas de forma assíncrona não poderiam realizar:

Ai, eu acho que o professor, para ele poder oferecer isso precisava também ser muito bem trabalhado. O professor também tá sofrendo né [pausa], sofrendo bastante, porque, às vezes, ele não sabe como fazer e não adianta a gente achar que só porque eu fiz um curso: “Ah! Eu fiz um curso! Eu tô [pausa]”. Não é só um curso que me dá, né?! Tem muita coisa (Professora).

Esse excerto nos remete ao conceito de *habitus* trabalhado por Saviani (2011). Para o autor, *habitus* refere-se a uma disposição permanente, uma automatização que é produto de um longo processo de aprendizagem e não uma habilidade adquirida de forma espontânea. Para adquirir um *habitus*, faz-se necessária a repetição, um longo período de aprendizagem, esforço e persistência. “A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático” (Saviani, 2011, p. 19). A pesquisa mostrou, por meio do depoimento dos professores e gestores, que o processo de formação sobre a implementação da BNCC a partir de vídeos disponibilizados, rodas

de conversas em reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), aliados ao pouco tempo de formação, não foi o suficiente para a apropriação adequada e satisfatória de conteúdos necessários para a participação desses profissionais no processo de implementação bem como na prática educativa.

### **3.2 Participação de gestores e professores no processo de implementação da BNCC**

No que diz respeito à participação de gestores e professores no processo de implementação da BNCC, a pesquisa demonstrou que tais profissionais não participaram ativamente do processo e que a implementação foi imposta de forma vertical e acompanhada por aparelhos de controle. Quando perguntamos aos gestores como se iniciou o processo de implementação da Base na Diretoria e como se deu a assistência e quais foram as instruções dadas às Diretorias referentes à condução do processo de implementação, as respostas obtidas reproduziram as mesmas do item anterior: o processo foi realizado a partir da disponibilização de vídeos e palestras sobre o tema.

Ao perguntarmos aos gestores se a Secretaria Estadual ou o MEC acompanham o processo de implementação, a resposta foi unânime que “sim”; no entanto, tal acompanhamento se caracterizou por medidas de controle por esses órgãos: *“Então, esse acompanhamento existe sim, é uma fiscalização”* (Gestora). As respostas a seguir refletem essa ideia: *“Acompanhamento é uma coisa que eles mais fazem, acompanhar, estão de olho, eles querem registro, eles querem evidências, é uma das palavras mais comuns”* (Gestora).

A Secretaria da Educação pede os resultados, o MEC também. Se você for pensar, tanto o Ministério da Educação quanto a Secretaria da Educação, este processo de acompanhar e ver se está dando resultado no processo de ensino, de aprender, e se a BNCC está garantida, são com os resultados tanto do Ideb [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica], nós temos o Idesp [Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo], que é igual ao Saresp [Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo], e as avaliações internas e as avaliações do processo que é a AAP [Avaliação da Aprendizagem em Processo] (Gestora).

Outra gestora afirmou, ainda: “A Secretaria do Estado de São Paulo é que atualmente acompanha, é até exagerada, assumiu de fato o controle. Eu nunca tinha visto tanto controle como ela tem feito agora” (Gestora).

Os pressupostos das pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2011) no estado de São Paulo têm sido caracterizados por medidas de reestruturação da rede oficial de ensino no que diz respeito aos seus aspectos político, administrativo e pedagógico. O que fica evidente nos depoimentos anteriores é que tais medidas servem para disciplinar o professorado. Segundo Derisso (2013, p. 52):

Importante ressaltar que tais designações se prestam a aumentar o controle do Estado sobre a escola para garantir a aplicação de suas orientações, e que tem contribuído para [que] a subserviência prevaleça sobre a competência técnica e teórica. A política pedagógica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo se apoia numa política de gestão das unidades escolares que aposta na hierarquia para cobrar dos professores a sua aplicação, negando, assim, a autonomia do professor e da Escola na elaboração dos planos de ensino.

Por falar em autonomia, foi perguntado aos gestores se eles consideram que a Diretoria tem autonomia para implementar a Base de acordo com a realidade local. As respostas demonstram que a Diretoria não tem autonomia, o que legitima as afirmações realizadas por Derisso (2013): “Em partes, em partes, porque o que é a Base tá proposta, né, é um documento que deve ser cumprida a LDB que tá acima da BNCC, é uma lei instituída, cumpra-se, ok?!” (Gestora); “Se fala muito em autonomia, mas eu não vejo essa autonomia acontecendo na prática, eu não vejo a escola com tanta autonomia, a diretoria com tanta autonomia, eu vejo as coisas muito engessadas” (Professor/coordenador). E, também:

A autonomia, eu penso que ela é relativa, ela não é, até porque a gente tem que atender aquelas dez competências gerais, que tem que atender as competências da área, você tem que atender o componente curricular, aquelas habilidades que estão postas, por quê? Porque, se você tem autonomia dentro de documentos normativos, você sai fora desse documento normativo, as avaliações externas e internas vão cobrar em cima da base (Gestora).

A questão não é o fato de existir uma Base Comum, pois, na concepção da pedagogia histórico-crítica, há necessidade de um sistema nacional de educação. Ocorre que a BNCC reflete os interesses da classe dominante, aos interesses da

lógica do mercado (Lavoura; Ramos, 2020; Santos; Orso, 2020). E o problema se instala na medida em que:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (Marx; Engels, 2007, p. 47).

Desse modo, as ideias que predominam são as ideias da classe que domina materialmente, da classe que possui o poder econômico. Nesse contexto, a política caracteriza-se como uso de força de uma classe sobre a outra, a qual busca aliar as necessidades da produção aos interesses particulares das classes que dirigem e se beneficiam dessa produção. Quando nos deparamos com os pressupostos contidos na BNCC, vemos como o Estado consegue transformar em interesse geral os interesses de uma única classe social. Dessa forma, podemos inferir que os esforços despendidos pelo governo acabam por afastar a classe trabalhadora dos conteúdos sistematizados que deveriam ser apropriados na escola, substituindo-os por aquilo que os empresários definem que seja do conhecimento dos futuros trabalhadores (Lavoura; Ramos, 2020; Santos; Orso, 2020).

Outro ponto alarmante observado na pesquisa foi a culpabilização do trabalho do professor no que se refere aos aspectos que obstaculizam a implementação da BNCC: *“É sucesso [pausa], é o sucesso do sistema, da equipe toda, da escola e do sistema, igual foi falado agora, que São Paulo atingiu a meta. Nossa, o sistema está melhorando; agora, se deu errado, aí é o professor”* (Professora).

Ao perguntarmos aos gestores quais seriam as principais dificuldades do processo da implementação da Base, obtivemos as seguintes respostas:

Eu acredito que preparar aula, olhar é um jeito diferente hoje, o professor não pode ficar preso, simplesmente, a um conteúdo memorizado, a um conteúdo técnico, ele tem que pensar que o menino tem que ter competência para entender aquele conteúdo, intervir nos problemas que a sociedade apresenta. Acho que essa ideia é uma dificuldade, fazer essa ponte com o que eu ensino e a vida fora da escola, colocar assim, né! [...] embora a gente tenha feito



muitas orientações técnicas, formação de professores, mas, a gente sabe que a mudança ela não é tão repentina (Dirigente).

A grande dificuldade é que, muitas vezes, o professor ainda não está preparado; porque ela é complexa [...]. E uma preparação [pausa], você não se prepara de um dia para o outro. Então, eu vejo que requer continuidade ainda que é essa formação mesmo. É a formação que vai sanar as dificuldades do professor (Diretora do Núcleo Pedagógico).

É que os professores realmente se apropriem do que é a Base. Ver o que realmente é importante, de realmente colocar ali nos planos de aula, e levando (Diretora).

É importante notarmos que, ainda que os participantes da pesquisa reconheçam que os professores não tiveram uma formação adequada quanto ao processo de implementação da BNCC, há uma culpabilização dos professores quanto aos fatores que impedem o próprio processo de implementação. Assim, pensamento como esses anteriores defendem que, quando os resultados obtidos por avaliações como as do Saesp, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) etc. são insatisfatórios, ou quando existe evasão escolar e muitos adolescentes terminam o Ensino Fundamental semialfabetizados, a culpa é do professor. Nesse contexto, a formação desse profissional é reduzida de conteúdos que possibilitariam uma reflexão crítica e se foca no pragmatismo, incitando os professores a um tipo de autoformação (Derisso, 2013).

Nesse cenário de descaracterização do trabalho dos participantes da pesquisa, observamos que os gestores atribuíram a culpa aos professores diante das dificuldades encontradas no processo de implementação sem, no entanto, reconhecerem que os professores não foram preparados para esse trabalho. Além disso, os participantes da pesquisa não apresentaram conhecimentos sobre as múltiplas determinações que envolvem os pressupostos do documento que, ao que parece, corrobora o sucateamento da educação pública e atende aos interesses privados.

### **3.3 Percepções de gestores e professores sobre a relação entre a implementação da BNCC e a qualidade da educação**

A pesquisa demonstrou que as percepções de gestores e professores sobre a relação entre a implementação da BNCC e a qualidade da educação girou em torno

de pressupostos pedagógicos que defendem o esvaziamento do conteúdo escolar, a suposta protagonização do aluno bem como a descaracterização do trabalho docente. Ao perguntarmos para gestores e professores se eles consideravam que a BNCC poderia melhorar a qualidade da educação dos alunos das escolas públicas, obtivemos respostas como esta:

Com certeza, 100%, eu vejo que, não que o currículo anterior fosse ruim, como ele estava composto, mas eu vejo que esse é bem mais direcionado com o contexto do aluno, com o cotidiano do aluno, então [pausa], trabalha muito mais de forma contextualizada, que facilita muito mais o entendimento do aluno. Isso já veio proposto lá desde a Base (Supervisora).

Saviani (2018), em seu livro *Escola e democracia*, assevera o caráter não crítico da pedagogia nova, principalmente no que diz respeito à apologia de que o interesse do aluno seria o núcleo dessa proposta pedagógica. Esse mesmo pensamento está explícito na BNCC, a partir dos pressupostos construtivistas bem como da pedagogia das competências. Ao analisarmos as respostas dos gestores e professores, fica clara, não obstante a precária formação que tiveram sobre a implementação dessa política, a reprodução de conceitos como competências, habilidades, protagonismo do aluno, cotidiano do aluno etc. Uma pesquisa posterior seria necessária para analisarmos se os profissionais da educação, de fato, conhecem o significado de tais conceitos, assim como suas origens epistemológicas.

As entrevistas com os participantes da pesquisa mostram que, em todo tempo, são utilizados jargões como: “A educação deve ter como centro condutor os interesses dos alunos”. Para a pedagogia histórico-crítica, esse pressuposto deve ser analisado com mais profundidade. Por um lado, é fato que a educação escolar deva focar sua atuação nos interesses e nas necessidades dos alunos. No entanto, tal como afirma Saviani (2011), de qual aluno estamos falando: do aluno empírico ou do aluno concreto? Para o autor, a educação escolar deveria se preocupar com os interesses e as necessidades do aluno concreto.

Para compreendermos melhor o que vem a ser as expressões “aluno empírico” e “aluno concreto”, faz-se necessário entendermos o método de conhecimento em Marx, que foi de onde Saviani (2011) retirou tais conceitos. Marx (2008), em *O método da Economia Política*, analisa o método científico do conhecimento e afirmou que a realidade existe fora e independentemente dos seres humanos, cabendo a ele

representar o movimento da realidade no pensamento. Assim, diante da realidade objetiva, inicialmente representamos no pensamento apenas sua aparência fenomênica, uma forma caótica do todo, ao que Marx denominou de síncrese ou empírico.

Para representarmos a realidade para além de sua aparência, é necessário nos distanciarmos desse empírico e analisarmos suas múltiplas determinações por meio do abstrato. Logo após, o pensamento retorna ao objeto ou fenômeno, mas, agora, não mais como antes, uma vez que podemos representar a realidade de forma sintética, ao que Marx denominou concreto no pensamento. Em suma, o conhecimento se dá pelo salto qualitativo do empírico ao concreto por meio do abstrato. O concreto no pensamento é o conhecimento mais profundo da realidade concreta.

Diante desse breve comentário sobre o método do conhecimento em Marx, voltemos às palavras de Saviani (2011). O aluno empírico é aquele que tem necessidades e interesses determinados por aspectos imediatos, pragmáticos, empíricos, já o aluno concreto é aquele indivíduo inserido na realidade histórico-social concreta, um indivíduo que se manifesta em suas múltiplas determinações, para além de seus interesses imediatos. Entretanto, nem sempre o aluno manifesta interesses de um indivíduo concreto e acaba por desprezar, devido aos interesses cotidianos, conteúdos de interesse como aluno concreto. É nesse sentido que Saviani (2011) defende que a educação escolar deveria criar necessidades no aluno, necessidades para além de seu cotidiano. Tais interesses não são desenvolvidos de forma espontânea, natural, mas, sim, por meio de conteúdos culturais que possibilitem o aluno conhecer esferas para além do empírico, para além de sua particularidade.

Alcançar essa meta é um dos objetivos centrais da pedagogia histórico-crítica, uma vez que a luta que se trava nessa perspectiva se pauta na socialização dos conteúdos sistematizados, não cotidianos à classe trabalhadora (Saviani, 2011). Para tanto, faz-se necessária a compreensão do que vem a ser, de fato, uma educação pautada nos interesses dos alunos e o que está por trás dessa ideia. Para Lavoura e Ramos (2020, p. 56):

Na verdade, a centralidade conferida aos interesses dos estudantes é um argumento ideológico que ajuda a justificar a reiterada negação do direito à



escola da classe trabalhadora, em especial, das frações mais empobrecidas. Defende-se que outras práticas sociais seriam mais “interessantes” aos estudantes que o trabalho escolar e, por isso, essas deveriam ser os campos de referência do currículo e não as ciências, a filosofia e as artes.

Observamos que, atrelada à visão de que a educação deveria se pautar no interesse do aluno, está a concepção de que os conteúdos escolares deveriam ser reduzidos e adaptados aos mesmos interesses cotidianos do aluno. Podemos perceber esse movimento a partir desta citação da BNCC:

[...] mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas (Brasil, 2018, p. 467).

O documento apresenta uma negação dos conteúdos sistematizados, uma vez que, em sua visão, tais conteúdos estariam distantes da vida real (cotidiana) do aluno. Esta citação exemplifica tal afirmação:

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, 2018, p. 15).

O documento defende que os conteúdos escolares devem ter aplicações na “vida real”. Contudo, o que vem a ser vida real na BNCC? A vida real significa a cotidianidade do aluno, como podemos ver nesta citação:

[...] quando a realidade é a referência, é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio, envolvidos em diferentes graus dados por suas condições socioeconômicas, pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros (Brasil, 2018, p. 518).

Nesse sentido, entendemos que seja necessário, também, discutirmos sobre o conceito de cotidiano. Em uma perspectiva crítica, todos os seres humanos vivem a vida cotidiana. Heller (2016, p. 35) afirma que “[...] a vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico”. A vida cotidiana, para essa filósofa húngara, é heterogênea, ou seja, são várias as atividades que realizamos e, portanto, não conseguimos colocar em exercício todas as nossas potencialidades, uma vez que a

cotidianidade é constituída por formas de agir, sentir e pensar guiadas pelo pragmatismo, pela espontaneidade, pelo utilitarismo. Dessa forma, o indivíduo não estabelece uma relação consciente entre sua vida particular e a genericidade, ou seja, com as produções humanas para além de seu cotidiano.

O ser humano tem consciência da genericidade à medida que atua como “ser comunitário-social” que, em suas ações, vai além de sua particularidade por meio dos conhecimentos necessários para tanto, ou seja, por meio da consciência. Todavia, uma relação consciente com a genericidade é diferente, pois se trata de o indivíduo colocá-la como um fim. Nesse caso, a genericidade se converte na motivação dos seus atos. Heller (2016) afirma que a consciência da genericidade pertence à vida cotidiana, ao passo que a relação consciente pode inclusive não aparecer na cotidianidade.

Assim como o gênero humano (a humanidade) ascendeu de suas formas de vida cotidianas às formas não cotidianas – por meio da produção e apropriação da ciência, da arte, da filosofia, da política, da ética –, a pedagogia histórico-crítica defende que os indivíduos também desenvolvam, sob a base de sua individualidade cotidiana (sua individualidade em si), sua individualidade não cotidiana, isto é, sua individualidade para si – máxima possibilidade de formação do indivíduo por meio do processo dialético entre apropriação e objetivação das produções humanas não cotidianas como a ciência, a arte e a filosofia (Duarte, 2013). Destacamos, porém, que a partir dessa perspectiva, não existe uma “muralha chinesa” entre o cotidiano e o não cotidiano na vida do indivíduo. Anjos e Duarte (2017) afirmam que o ser humano, ao superar sua cotidianidade, incorpora a própria vida cotidiana e supera tal cotidianidade a partir da apropriação de conteúdos não cotidianos. Esse é o processo dialético de superação por incorporação.

A defesa de que a educação escolar deva criar necessidades não cotidianas no aluno por meio da transmissão e apropriação dos conteúdos sistematizados não significa retirar o aluno de sua vida cotidiana, mas, sim, instrumentalizá-lo (Saviani, 2018) com os conhecimentos necessários para que ele conduza sua vida cotidiana de forma consciente, mediada pelas produções humanas não cotidianas.

A pesquisa demonstrou que a percepção de gestores e professores entrevistados reproduz a visão pragmática de educação que tem como pressuposto o



esvaziamento dos conteúdos sistematizados por considerarem não úteis para a manutenção da vida cotidiana do aluno. Ao que parece, os participantes não percebem que esse movimento de esvaziamento do conteúdo, a adaptação do aluno ao mercado de trabalho, atrelado à negação do ato de ensinar, provocam uma onda de desvalorização do trabalho docente. Sobre esse aspecto, discutiremos a seguir.

### **3.4 Impactos do processo de implementação da BNCC no trabalho educativo**

Este item sintetiza os conteúdos trabalhados nos itens anteriores, uma vez que objetiva analisar os impactos do processo de implementação da BNCC no trabalho dos participantes da pesquisa. Verificamos vários impeditivos do trabalho educativo, principalmente no que se refere à pandemia de covid-19 e a consequente falta de acesso às tecnologias, conhecimentos sobre aplicativos, tanto na esfera docente como na discente. No entanto, essa discussão mereceria um olhar mais atento de uma pesquisa que, de fato, buscasse esse objetivo, o que não é o caso do presente trabalho.

Quanto aos impactos do processo de implementação da BNCC no trabalho educativo, observamos características que servem de base para interpretação de um processo de alienação docente, em que os participantes da pesquisa relataram a falta de condições concretas para a realização de seu trabalho, uma apologia ao pensamento tácito por parte do professor, bem como o sofrimento emocional devido às condições de cobrança e falta de estrutura técnica.

A falta de condições para efetivar o trabalho docente aliada à ideia de que o professor deve se reinventar e experimentar novas experiências por meio de um conhecimento tácito, intuitivo e utilitarista, pode ser entendida a partir de algumas declarações tais como:

Então, eu só reclamo assim, [pausa] eu não reclamo do que é pedido para fazer, eu reclamo é do que não é oferecido para a gente trabalhar com esse aluno, é falta de material, é a gente colocar dinheiro, é essa BNCC quer dizer, tá, que a gente não sabe direito como fazer; então, é tudo isso, é isso que dá raiva (Professora).

Isso é complicado porque tem computador, a sala, mas não são todos os computadores que funcionam. Uma sala voltada [pausa], por exemplo, preciso dos materiais de geometria, eu não tenho eu não tenho acesso

porque a escola não tem; então, assim é complicado em relação a isso, porque eles têm o conteúdo para ser seguido, tem a habilidade que eu preciso que o aluno compreenda, porém, às vezes, eu não tenho os meios né! (Professor coordenador).

Saviani (2011) alerta-nos para o fato de que devemos pensar a teoria para ser colocada em prática, mas necessitamos analisar a prática para compreendermos se a teoria pode ser, ali, aplicada. “[...] a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática” (Saviani, 2011, p. 91). Assim, se as condições concretas para a aplicação da teoria são precárias, aparecerão barreiras intransponíveis para a teoria ser efetivada. Nesse contexto, o autor chama atenção para o fato de que o desconhecimento da prática demonstra desconhecimento da teoria.

O que observamos, a partir dos depoimentos dos participantes da pesquisa, é que o processo de implementação foi e tem sido marcado por uma imposição de cima para baixo, em que a autonomia dos gestores e professores foi obliterada, as condições concretas de cada escola não foram consideradas, nem discutidas. “[...] *no fundo o que a gente percebe é que o professor não tem voz, as coisas são impostas pra gente*” (Professora); “[...] *vários professores da rede que participaram, e eu lembro que eles reclamavam muito, e mesmo assim ocorreu a implementação sem ouvir o lado deles*” (Professora coordenadora); “*Se fala muito em autonomia, mas eu não vejo essa autonomia acontecendo na prática*” (Professor coordenador). Esse fato se mostra incoerente, principalmente em um cenário no qual onde os próprios docentes e gestores afirmam que a BNCC possibilita o desenvolvimento da autonomia do aluno.

A partir do discurso da protagonização do aluno e da falta de autonomia dos próprios professores, alguns participantes defendem, ainda, de forma acrítica, que se trata, agora, de uma educação integral. No entanto, como pode ser integral se ela não integra a dialética professor-aluno e afirma que a educação se deve pautar no interesse do aluno? Como a educação pode ser integral se ela não integra teoria-prática? Como a educação pode ser integral se ela não integra a relação dialética entre conteúdos cotidiano e não cotidiano? Entre ensino e aprendizagem?

A consequência disso é o sofrimento docente que pode ser observado em frases como estas: “*É, essa BNCC quer dizer que a gente não sabe direito como fazer, então é tudo isso, é isso que dá raiva*” (Professora); “*Aí, eu acho que o professor, para*

*ele poder oferecer isso, precisava também ser muito bem trabalhado, o professor também tá sofrendo, né, sofrendo bastante” (Professora); “É igual quando, no ano passado, foi positivo para a gente, que trabalhava o ‘setembro Amarelo’. A gente tem que levar em conta que muito professor passa por esses problemas, como você vai trabalhar uma coisa que você sofre?” (Professora).*

A partir do exposto, podemos inferir que a política oficial e o quadro dela decorrente produzem alienação do trabalho docente e sofrimento do profissional que, no caso desta pesquisa, ficou claro a partir da falta de conhecimento, autonomia e contextualização da unidade escolar referente ao processo de implementação da BNCC. Além disso, o controle realizado por avaliações de grande escala colocou professores e gestores em uma encruzilhada entre aceitar de forma acrítica essa linha pedagógica oficial de forma vertical ou resistir e ser acusado de tradicional e fechado às novas propostas educacionais.

As orientações pedagógicas hegemônicas contribuem para a alienação do trabalho docente na medida em que exaltam o conhecimento cotidiano e objetivam a adequação dos alunos à realidade e às exigências do mercado de trabalho. Deste modo descaracterizam o trabalho docente e, conseqüentemente, a própria escola. Sob a obrigação de aplicar tais orientações, o professor deixa de reconhecer-se na atividade que realiza porque esta se torna adversa e pesadosa, repercutindo no plano psicológico de modo a contribuir para o aumento de doenças laborais tais como a depressão, a síndrome do pânico e a chamada síndrome de Burnout (Derisso, 2013, p. 54).

Compreendemos que as conseqüências psicológicas descritas nesse excerto, por conta da alienação do trabalho docente, devem ser objeto de estudo posterior, o que foge dos limites deste trabalho. No entanto, destacamos a necessidade de futuras pesquisas que apontam o sofrimento docente no processo de implementação de políticas educacionais que, ao que parece, contribuem para a descaracterização do trabalho educativo.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o processo de implementação da BNCC nas escolas da Rede Estadual Paulista de uma Diretoria de Ensino localizada no interior do estado de São Paulo, a partir das considerações dos gestores

da secretaria, dos gestores escolares e dos professores. Para tanto, foram analisados os seguintes aspectos: a) processo de formação de gestores e professores referente à implementação da BNCC; b) participação de gestores e professores no processo de implementação da BNCC; c) percepções de gestores e professores sobre o processo de implementação da BNCC quanto aos impactos na qualidade da educação; e d) processo de implementação da BNCC e seus impactos no trabalho educativo.

A pesquisa mostrou que gestores e professores apresentam falta de conhecimento sobre o processo de implementação da BNCC devido à precariedade das informações que receberam por meio de vídeos disponibilizados, bem como algumas rodas de conversas realizadas em reuniões de ATPC. Verificamos que os gestores tiveram maior acesso a esse material e que os professores, por meio de seus relatos, não receberam formação adequada para o processo de implementação. Com isso, os trabalhos desses profissionais ficaram reduzidos à superficialidade de informações, o que possibilitou apenas ações fragmentadas, espontâneas e pragmáticas. No entanto, ao confrontarmos tais ações com as propostas educativas contidas na BNCC, esse pragmatismo é justificado, uma vez que essa política se embasa em concepções que defendem o aprender a aprender tanto dos alunos quanto dos professores. Dessa forma, quando o professor necessitar de um apoio, de uma orientação, este “[...] *tem que correr para o pessoal da diretoria de ensino*” (Professora coordenadora) e reproduzir uma postura emergencial e utilitarista.

A participação de gestores e professores no processo de implementação da BNCC foi pequena e, de acordo com os depoimentos, tal processo foi imposto de forma vertical e acompanhado por aparelhos de controle, o que intensificou o sofrimento dos trabalhadores. Nesse cenário de descaracterização do trabalho dos participantes da pesquisa, observamos que os gestores atribuíram a culpa aos professores diante das dificuldades encontradas no processo de implementação sem, no entanto, reconhecerem que os professores não foram preparados para esse trabalho. Além disso, os participantes da pesquisa não apresentaram conhecimentos sobre as múltiplas determinações que envolvem os pressupostos do documento que, ao que parece, corrobora o sucateamento da educação pública e atende aos interesses privados.

Não obstante ao que acima foi exposto, os participantes da pesquisa apresentaram uma concepção positiva quanto à relação entre o processo de implementação da BNCC e a qualidade da educação. A falta de autonomia dos gestores e professores quanto à implementação em suas unidades escolares foi ofuscada pelo discurso enraizado na Base de que a educação tem, agora, o foco no desenvolvimento da autonomia do aluno. A posição acrítica dos professores e gestores quanto ao esvaziamento dos conteúdos escolares proposto pela BNCC bem como a descaracterização do trabalho docente e a suposta protagonização do aluno contribuíram para um sofrimento latente que merece outras pesquisas para trabalhar esses aspectos mais de perto, como uma intervenção formativa e a criação de grupos focais com professores e gestores, por exemplo. Pesquisas como essas possibilitariam (mas não garantiriam) o desenvolvimento de uma concepção de mundo crítica e uma valorização do trabalho docente, como podemos observar na frase de uma participante: “[...] nossos alunos não são autônomos, eles precisam de mediadores, eles precisam de um professor para ajudar ele pensar para ele sair do conhecimento real, para ele chegar no conhecimento potencial” (Supervisora).

A pesquisa demonstrou que o processo de implementação da BNCC impactou negativamente os participantes da pesquisa, inicialmente por não possibilitar uma formação adequada e, conseqüentemente, a formação de um pensamento crítico quanto às bases políticas e epistemológicas que estão ocultas no documento, gerando, assim, uma alienação do trabalhador.

Para a pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo é produzir, em cada indivíduo, as formas de agir, sentir e pensar que foram desenvolvidas ao longo da história dos seres humanos. Daí a defesa de que a educação escolar contribui, ou deveria contribuir, para a humanização dos indivíduos. Para alcançar tal objetivo, a educação escolar deve, na concepção de Saviani (2011), identificar os conteúdos culturais que possibilitem essa humanização e, para essa teoria, tais conteúdos seriam aqueles inseridos em uma esfera não cotidiana de produções humanas como a ciência, a arte e a filosofia. Além desse cuidado em identificar os conteúdos sistematizados, essa teoria pedagógica afirma que a educação escolar deve, também, identificar as formas mais adequadas para a transmissão de tais saberes, condicionadas a fatores como o tempo, a formação do professor, as condições



concretas de cada escola etc. Assim, trata-se de uma pedagogia que tem como objetivo socializar os conteúdos sistematizados à classe trabalhadora, a fim de que o dominado domine o que os dominantes dominam para que sejam livres (Saviani, 2018).

Todavia, essa não é uma proposta das políticas educacionais hegemônicas, daí a dificuldade que há na formação de gestores e professores para que estes participem ativamente, com reflexão crítica, do processo de implementação. A BNCC está, portanto, a serviço da classe dominante, dos grupos empresariais que elaboram leis e políticas educacionais no objetivo de perpetuar a divisão de classes. Para Saviani (2018, p. 70),

[...] numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isto colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria a patentear a exploração a que é submetida, instando-a a se engajar na luta de libertação.

Assim, o presente trabalho não tem como objetivo fechar o assunto, mas, pelo contrário, explicita a necessidade de novas pesquisas com o objetivo de formar profissionais da educação que possam desenvolver sua práxis educativa de forma crítica e emancipadora.

### **LURDINEI DE SOUZA LINES COELHO**

Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Graduada em Letras pela FAPREV (2015), em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales (2017), em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015). Professora de Língua Portuguesa na EMEI Dagoberto (Educação Infantil), professora de Arte no Colégio Escoteco (Ensino Fundamental II e Ensino Médio).

### **RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS**

Doutor e Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de Araraquara. Psicólogo pela Fundação Educacional Araçatuba (FACFEA). Professor Adjunto na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC/UFCAT).

### **MARIA CLARA FAVARÃO CRESPI MIRALLIA**

Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Psicóloga na Companhia Prudentina de Desenvolvimento (Prudenco). Formada em Psicologia pela Unoeste e em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).



## REFERÊNCIAS

- ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 115-132, set./dez. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 6 jun. 2024.
- DERISSO, J. L. Luta de classes, trabalho docente e pedagogia histórico-crítica na educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 47-58, dez. 2013.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- DUARTE, N. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.
- FREIRE, J. L.; NETTO, M. B. A interlocução entre Estado e mercado na elaboração da Base Nacional Comum Curricular. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 12, n. 1, p. 337-347, abr. 2020.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 11. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- LAVOURA, T. N.; RAMOS, M. N. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). *Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 47-62.
- MARX, K. *Contribuições à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, S. A.; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. *In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências. *In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 131-160.

*Recebido em 28 de julho de 2023*

*Aceito em 25 de outubro de 2024*