

## Artigo

### A Base Nacional Comum Curricular: uma análise lexical

#### The National Curricular Common Base: a lexical analysis

#### La Base Común Curricular Nacional: un análisis léxico

Heitor Lopes Negreiros<sup>1</sup>, Franceila Auer<sup>2</sup>, Vania Carvalho de Araújo<sup>3</sup>,  
Wagner dos Santos<sup>4</sup>

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil

### Resumo

Este artigo tem como objetivo investigar o corpus textual da Base Nacional Comum Curricular, a partir de uma análise lexical, com o intuito de compreender sua organização, suas concepções teóricas e os interesses envolvidos em sua constituição. Assume a análise crítico-documental, de Marc Bloch, como procedimento teórico-metodológico e apoia-se nas teorizações de Antoine Prost sobre e na produção acadêmica referente ao tema como suporte para a investigação. Para tanto, busca compreender o texto completo do documento, utilizando o software IRAMUTEQ sob o algoritmo Método Reinert pela Classificação Hierárquica Descendente e pela Análise Fatorial de Correspondência. De acordo com a análise dos léxicos, os resultados indicam que a perspectiva assumida pela Base Nacional Comum Curricular é explícita quando se alinha às recomendações dos organismos multilaterais em uma educação baseada em competências que tem o desenvolvimento econômico como atributo a ser perseguido a partir de um conhecimento instrumentalizado. Conclui que as competências não contribuem para a desfragmentação do saber, assumindo um fim em si mesmas e tornando-se elas próprias a verdadeira finalidade da educação. A educação volta-se para uma finalidade pragmática, em que o significado é reduzido à própria utilidade, e não para um sentido público que enfoque a formação do ser humano *em/com/para* o mundo em detrimento da preparação uniformizada para a vida.

### Abstract

This article aims to investigate the textual corpus of the National Common Curricular Base, from a lexical analysis, in order to understand its organization, its theoretical conceptions and the interests involved in its constitution. It assumes Marc Bloch's critical-documentary analysis as a theoretical-methodological procedure and is supported by Antoine Prost's theories about and academic production on the subject as a support for the investigation. Therefore, it seeks to understand the full text of the document, using the IRAMUTEQ software under the Reinert Method algorithm by

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), mestre em Educação pela Ufes. Membro do grupo de pesquisa Proteoria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9394-1907>. E-mail: [heitornegreiros@gmail.com](mailto:heitornegreiros@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Ufes, mestra em Educação pela Ufes. Membro do grupo IESC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1913-854X>. E-mail: [auerfranceila@gmail.com](mailto:auerfranceila@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora Titular do Departamento de Educação, Políticas e Sociedade da Ufes. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Membro do grupo de pesquisa IESC. ORCID id: <http://orcid.org/0000-0002-7678-1689>. E-mail: [vcaraujofes@gmail.com](mailto:vcaraujofes@gmail.com)

<sup>4</sup> Professor do Centro de Educação Física (Ufes). Doutorando em Educação pela Ufes. Líder do grupo de pesquisa Proteoria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>. E-mail: [wagnercefd@gmail.com](mailto:wagnercefd@gmail.com).



Descending Hierarchical Classification and by Correspondence Factor Analysis. According to the analysis of the lexicons, the results indicate that the perspective taken by the National Common Curricular Base is explicit when it aligns with the recommendations of multilateral organizations in a competence-based education that has economic development as an attribute to be pursued from a instrumentalized knowledge. It concludes that competences do not contribute to the defragmentation of knowledge, assuming an end in themselves and becoming the true purpose of education. Education turns to a pragmatic purpose, in which meaning is reduced to its own usefulness, and not to a public meaning that focuses on the formation of human beings in/with/for the world at the expense of uniform preparation for life.

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo investigar el corpus textual de la Base Curricular Común Nacional, a partir de un análisis léxico, para comprender su organización, sus concepciones teóricas y los intereses involucrados en su constitución. Asume el análisis crítico-documental de Marc Bloch como procedimiento teórico-metodológico y se apoya en las teorías y la producción académica sobre el tema de Antoine Prost como soporte de la investigación. Por lo tanto, se busca comprender el texto completo del documento, utilizando el software IRAMUTEQ bajo el algoritmo del Método Reinert por Clasificación Jerárquica Descendente y por Análisis Factorial de Correspondencia. De acuerdo con el análisis de los léxicos, los resultados indican que la perspectiva adoptada por la Base Curricular Común Nacional es explícita cuando se alinea con las recomendaciones de los organismos multilaterales en una educación basada en competencias que tiene como atributo el desarrollo económico a perseguir desde un conocimiento instrumentalizado. Concluye que las competencias no contribuyen a la desfragmentación del conocimiento, asumiendo un fin en sí mismas y convirtiéndose en el verdadero fin de la educación. La educación se vuelve hacia una finalidad pragmática, en la que el sentido se reduce a su propia utilidad, y no a un sentido público que se centra en la formación del ser humano en/con/para el mundo a expensas de una preparación uniforme para la vida.

**Palavras-chave:** Base Nacional Curricular Comum, Análise lexical, Competências, Educação.

**Keywords:** National Common Curriculum Base, Lexical Analysis, Competencies, Education.

**Palabras clave:** Base Curricular Común Nacional, Análisis Léxico, Competencias, Educación.

### Introdução: contextualizando o tema

Desde o ano de 2017, temos acompanhado um intenso debate sobre a Reforma do Ensino Médio no Brasil em virtude da aprovação da Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política que é representativa de uma cultura político-educacional constituída por meio de disputas, tensões e negociações.<sup>5</sup> As discussões a respeito dessas mudanças aconteceram tanto no contexto acadêmico como na mídia nacional.

---

<sup>5</sup> Destacamos que a BNCC teve três versões: a primeira em 2015; a segunda em maio de 2016 (com o golpe político-jurídico-empresarial sofrido por Dilma Rousseff em andamento); a terceira versão em 2017, e a versão do ensino médio em 2018 (pós-golpe e sob o governo Michel Temer).

Nesse sentido, o campo científico vem apresentando diferentes pontos de análise dessa política educacional, a partir: a) de suas características e contribuições para o ensino (Pereira, 2018; Soares Neto; Castro, 2018); b) dos diagnósticos realizados por organismos multilaterais que apontaram para a necessidade de uma reforma curricular (Costin, 2018); e c) da análise das características antidemocráticas de sua tramitação e do aprofundamento das concepções educacionais iniciadas na década de 1990 (Motta; Frigotto, 2017; Cury; Reis; Zanardi, 2018).

Segundo Pereira (2018), o principal instrumento garantidor dos avanços trazidos pela Reforma do Ensino Médio é a BNCC, pois teria a capacidade de abranger todos os aspectos considerados como problemas dessa etapa de ensino. Para o autor, a BNCC conduziria soluções para as questões mais significativas do ensino médio, além de destacar a importância da flexibilidade da legislação em relação ao currículo, sobretudo no que tange aos itinerários formativos. Nessa direção, Soares Neto e Castro (2018) compreendem que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC contribuirão para a equidade dos sistemas de ensino, garantindo o direito à educação.

Costin (2018) reforça o entendimento do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a existência de uma crise de aprendizagem no Brasil para justificar a necessidade de reformas educacionais, em específico no ensino médio, mas posiciona-se criticamente em relação aos itinerários formativos da BNCC devido à dificuldade de implementá-los.

Em contrapartida, Ball (2011) compreende que o “ideal” educacional apontado pelos organismos multilaterais (incluimos, também, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento/OCDE) está relacionado ao novo gerencialismo, que tem um modelo de organização centrado nas pessoas, ou seja: um individualismo com espírito empreendedor. O autor, assim como Macedo (2014), também destaca que esses organismos têm como uma de suas recomendações a centralização curricular.

Nessa direção, Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021) evidenciam as Organizações não governamentais (ONGs) como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Banco Itaú e o Todos pela Educação como impulsionadores da Reforma e da BNCC. Para os autores, essas ONGs seguem uma agenda educacional internacional que tem o Banco Mundial e a OCDE como definidores das diretrizes que foram assumidas tanto na reforma, como na BNCC.

Por sua vez, Motta e Frigotto (2017) ressaltam a rapidez com que a Reforma do Ensino Médio foi aprovada, com vantajosa maioria nas casas legislativas, seguida da BNCC para o Ensino Médio em 2018 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) no mesmo ano. Para os autores, essa reforma liquidou com o ensino médio como última etapa da educação básica e, mesmo sendo críticos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e ao Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), entendem que a Reforma do Ensino Médio ignorou os pressupostos desses dois dispositivos legais e aprofundou as mudanças renunciadas na década de 1990.

Defensores de uma base nacional comum, Cury, Reis e Zanardi (2018) estabelecem uma diferenciação com a BNCC. Para os autores, a Base aprovada não está em consonância com as necessidades dos brasileiros a

ponto de se reconhecerem como cidadãos. Também defendem a necessidade de maior discussão entre a comunidade acadêmica e a escolar para democratizar o debate na construção do currículo, em consonância com a realidade do país.

Nessa direção, Carvalho (2008) já apontava, na década anterior, o declínio do sentido público da educação, quando o que se convencionou a chamar de *capital humano*, que tem como foco o desenvolvimento de competências e capacidades individuais, passou a ter protagonismo no âmbito educacional. Ainda para o autor, tal fenômeno interferiu nas políticas educacionais que passaram a regular cada vez mais os conteúdos ministrados pelos docentes assim como as práticas sistêmicas de avaliação. Nesse sentido, Almeida (2016) salienta o sentido público-político da educação, que, na perspectiva do capital humano e da educação como instrumento do desenvolvimento econômico, seria destituído. Isso se dá em decorrência de uma formação voltada para o valor de mercado (Carvalho, 2008).

Segundo Melo e Lima (2021, p. 9), o conteúdo da BNCC “[...] traduz que não há um diálogo entre as áreas do saber. Ela parece ter sido escrita por grupos de especialistas, isoladamente, sem ter uma discussão sobre integração ou o estabelecimento de acordos conceituais entre os grupos das diferentes áreas do saber”.

Assim, um dos principais embates com referência à reforma estava no processo, considerado antidemocrático por aqueles contrários à mudança, como também em relação ao esvaziamento dos conteúdos, à desintegração do saber e à instrumentalização da educação. Entidades educacionais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), para citar algumas, apontaram (ANPEd, 2018) um processo marcado por autoritarismo e pela ausência de participação da sociedade civil.

A BNCC recupera a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais de 1997 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do mesmo ano, trazendo à tona um discurso interrompido e amplamente criticado. As competências e habilidades, que praticamente não aparecem nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011, estavam compondo o eixo de prescrições curriculares no final da década de 1990, fortalecendo a ideia de competição que a agenda liberal impunha (Silva, 2018).

O retorno da proposição pedagógica da década de 1990, e que segue uma agenda global da educação, não esteve isenta de tensões. Instituições do âmbito educacional posicionaram-se em oposição ao projeto em questão. Em 2018, a ANPEd publicou uma Moção de Repúdio à aprovação de Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio de 2018 pelo CNE. Nessa moção, a entidade considera o “[...] *modus operandi* autoritário e carregado de arbitrariedades, marcado pela ausência do amplo debate com a sociedade” (ANPEd, 2018, p. 1). Além disso, o processo de aprovação da BNCC foi caracterizado por audiências públicas ocupadas por educadores e estudantes, que tinham suas manifestações majoritariamente críticas ao documento, mas, apesar disso, não tiveram seus posicionamentos materializados no texto da Base.

Tornou-se natural falar na sociedade sobre democracia, cidadania e participação, bem como as adjetivações combinadas, a exemplo, participação democrática e democracia ou cidadania participativa etc., mas o que isso realmente significa? Decerto não se trata de termos autoevidentes, embora sejam abordados como tais. O fato de as audiências públicas terem sido realizadas é um movimento interessante em uma análise inicial, no entanto, ao nos depararmos com a interioridade desse processo, identificamos que os posicionamentos não foram sequer considerados. Isso revela que as razões e as opiniões dos que estiveram ali presentes não foram materializadas, apenas “ouvidas” para mascarar o processo de aprovação da BNCC caracterizado por relações verticais. Assim, no discurso propagandeado, fala-se de participação social e de tomada de decisões conjuntas, enquanto na realidade não houve debate político com a sociedade civil.

Essas discordâncias não se limitavam a discussões acadêmicas, mas estavam presentes também na mídia de grande circulação. Ferreira (2017) identificou que os veículos da imprensa repercutiram de maneira favorável à Reforma do Ensino Médio que, além de alicerçar o lema do governo (ordem e progresso), se assentava na flexibilidade do percurso formativo e no tempo integral.

Diante desse cenário, questionamos: de que maneira a BNCC está organizada? Quais são as concepções teóricas que compõem a BNCC? Quais interesses podem ser inferidos a partir do texto da BNCC? Objetivamos, assim, analisar o corpus textual da BNCC a partir de uma análise lexical, com o intuito de compreender sua organização, suas concepções teóricas e os interesses envolvidos em sua constituição.

## **Teoria e Método**

Assumimos a análise crítico-documental baseada nas teorizações de Marc Bloch (2001). Sobre a necessidade de interrogar o passado, o autor afirma: “[...] não nos resignamos mais a registrar pura e simplesmente as palavras de nossas testemunhas, a partir do momento em que tencionamos fazê-las falar” (Bloch, 2001, p. 78). Dessa forma, questionamos as fontes sobre os interesses envolvidos na elaboração da BNCC e sobre suas bases de pertencimento político, para que, a partir desse arcabouço, pudéssemos compreender a cultura político-educacional na qual estava estabelecida e as implicações para a consecução das políticas educacionais.

Apoiamo-nos na teorização de Antoine Prost (2003) sobre a análise lexical. O autor considera que aliar a história aos métodos linguísticos possibilita colocar a pesquisa no caminho das descobertas, fazendo com que surjam aproximações, diferenças e estruturas que não se percebiam na simples leitura dos textos.

Após a leitura atenta da BNCC (de toda a educação básica), houve a necessidade de um refinamento analítico e, nessa perspectiva, buscamos instrumentos que pudessem potencializar nossas análises, a fim de que as minúcias fossem evidenciadas, levando-nos a compreender os indícios, intencionalidades e o projeto de formação, além de diferenciar nossa leitura das análises já realizadas.

Desse modo, utilizamos, como ferramenta de análise, o software IRAMUTEQ. Submetemos o texto do documento, em sua íntegra: ao software

sob o algoritmo Método Reinert,<sup>6</sup> à Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que agrupou as palavras em classes em relação à afinidade entre elas, oferecendo contextos caracterizados por um vocabulário específico e pelos segmentos de texto que compartilham o vocabulário (Camargo; Justo, 2013). A classificação da CHD é apresentada em forma de dendrograma (Figura 1), um tipo de diagrama que organiza as palavras conforme fatores e variáveis, ilustrando o arranjo dos agrupamentos das palavras realizados pelo software (as classes).

Além disso, também submetemos o corpus textual da BNCC à Análise Fatorial de Correspondência (AFC). A partir da AFC (Figura 2) é possível identificar as palavras mais frequentes em cada uma das classes lexicais obtidas na CHD, e também os entrelaçamentos e os distanciamentos entre elas. Ressaltamos que não se trata de contar as palavras, mas sim as relações existentes, que ficam mais explícitas ao levarmos em consideração os quadrantes gerados pelos eixos da AFC.

De acordo com Rocha Júnior, Bodini e Shikida (2002, p. 372), a AFC se caracteriza como uma técnica de análise exploratória que permite investigar a associação entre duas ou mais variáveis categóricas (no caso deste estudo, essas variáveis são as classes geradas pela CHD): “[...] é um algoritmo, que através de manipulações algébricas [...] permite uma visão simplificada da realidade multidimensional, possuindo como referência a hipótese de interdependência entre as variáveis”. A relevância desse algoritmo também se deve à combinação da interpretação dos dados por perspectivas quantitativas e qualitativas codificadas, possibilitando à AFC reduzir seu espaço de representação (neste estudo, a Figura 2) sem perdas substanciais de informação.

## A análise lexical da BNCC: algumas problematizações

A Figura 1 representa a CHD da BNCC, que foi separada em quatro classes. As porcentagens das classes se referem à abrangência que cada uma delas têm no texto, e as palavras que aparecem no topo são aquelas que têm mais relevância dentro da classe e, portanto, aparecem em maior tamanho, que vai diminuindo à medida que elas assumem menos relevância. Procedemos à análise e categorização das classes, assumindo como referência o que é central em cada uma delas, sobretudo no que diz respeito às palavras mais destacadas.

Nesse caso, as classes foram denominadas nas seguintes categorias: *Ciências Humanas* (classe azul, com as palavras *américa*, *indígena*, *africano* e *econômico* como representativas dela), *Epistemológica* (classe vermelha, com as palavras *estudante*, *problema* e *capacidade* apontando seu significado), *Finalidade* (classe verde, com as palavras *ensino*, *educação* e *competência* como seu cerne) e *Linguagens* (classe roxa, com as palavras *gênero*, *oral* e *linguístico* indiciando a sua constituição).

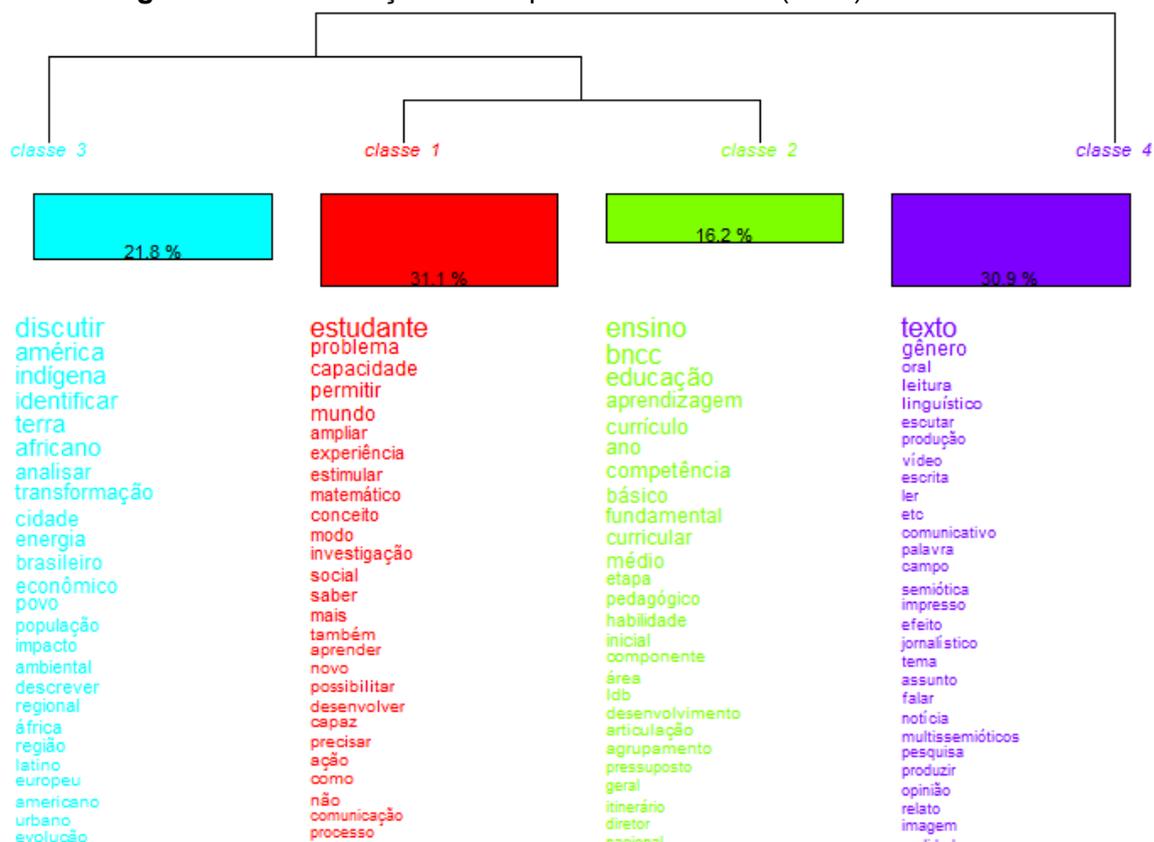
Assim, a categorização foi realizada de acordo com as palavras que mais se destacaram nas classes e o significado que elas têm (separadamente e relacionadas) na BNCC. Essa categorização possibilitou compreender as

---

<sup>6</sup> Método desenvolvido por Max Reinert (1990) fundamentado em um algoritmo que permite trabalhar com um corpus textual único (não particionado) e, a partir dele, reestrutura o texto em classes lexicais em função de suas coocorrências em segmentos de texto.

sobreposições e as composições que as classes fazem entre si. Quando abordarmos as categorias (classes) na análise explicaremos mais detalhadamente como elas se constituem e os entrelaçamentos que fazem entre si.

**Figura 1 – Classificação Hierárquica Descendente (CHD) da BNCC.**



Fonte: Os autores.

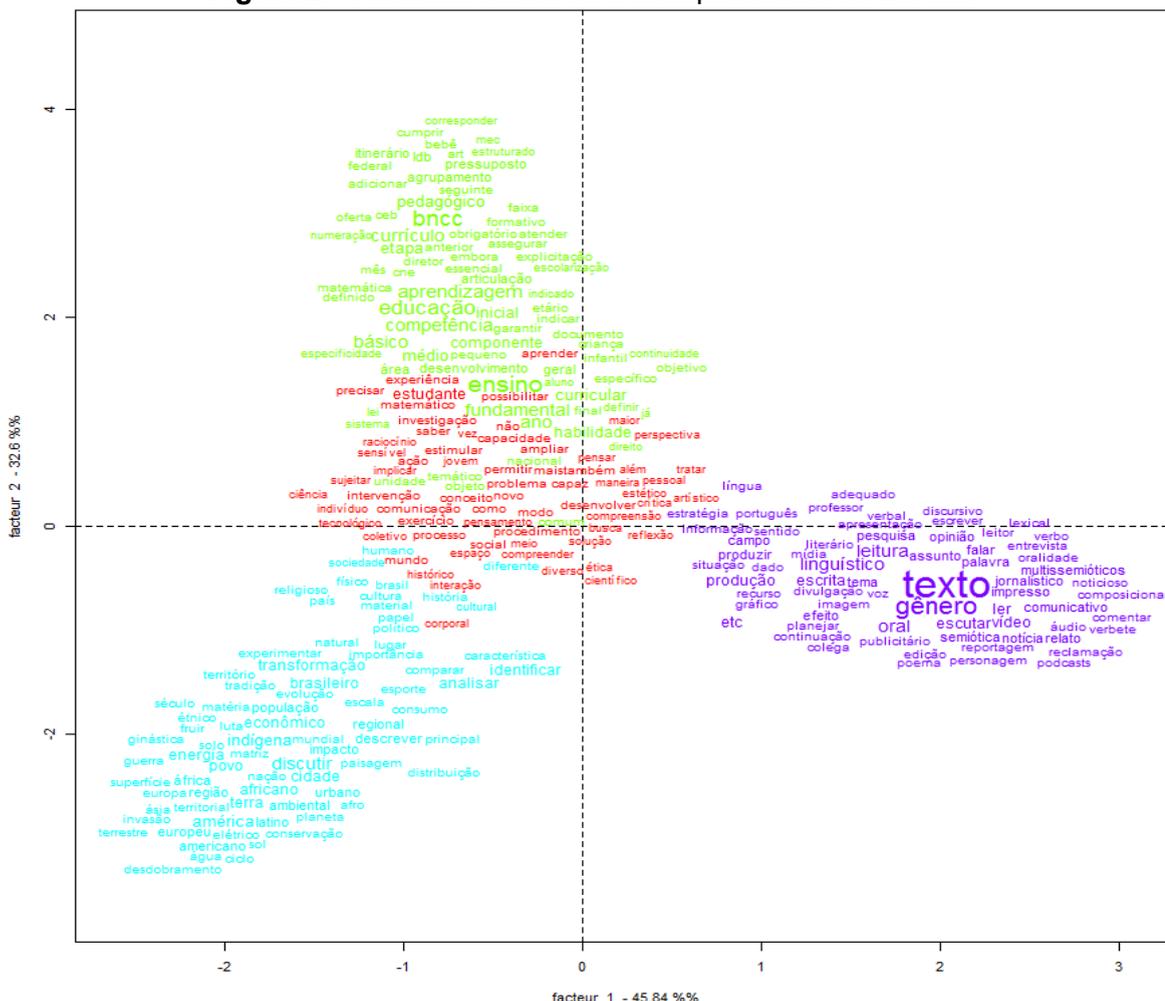
A Figura 1 deve ser analisada de cima para baixo, obedecendo à hierarquia estabelecida pela CHD, de forma que o tratamento do software ocorre em duas etapas: a) primeiro identifica-se as coocorrências de palavras nos mesmos segmentos de texto, distribuindo as palavras em classes por proximidade; b) depois, hierarquiza-se a presença relativa de cada palavra nas classes criadas. Desse modo, notamos que a primeira divisão é compreendida em duas partes: as categorias (classes da CHD) *Ciências Humanas* (azul), *Epistemológica* (vermelha) e *Finalidade* (verde) compõem a primeira parte e a categoria *Linguagens* (roxa) constitui a segunda parte.

Assim, inferimos que as categorias *Ciências Humanas*, *Epistemológica* e *Finalidade* fazem mais relação entre si do que com a categoria *Linguagens*. Nesse caso, *Epistemológica* e *Finalidade* estão ainda mais relacionadas de acordo com a hierarquia estabelecida na Figura 1 (CHD). Analisaremos as categorias na seguinte ordem: *Finalidade*, *Epistemológica*, *Ciências Humanas* e *Linguagens*, obedecendo a seqüência das classes mais entrelaçadas para as

menos relacionadas, ou seja: *Finalidade* e *Epistemológica* fazem mais relação entre si do que as categorias *Ciências Humanas* e *Linguagens*. Ainda entendemos como relevante analisar a CHD conjuntamente com a AFC, sobretudo para compreender os entrelaçamentos e os distanciamentos entre as classes, pois são algoritmos do software IRAMUTEQ que se complementam analiticamente.

De acordo com Nascimento e Menandro (2006), a AFC significa o cruzamento entre o vocabulário (considerando a frequência de incidência de palavras) e as classes, gerando uma representação gráfica em plano cartesiano, na qual são vistas as oposições entre classes ou formas. Desse modo, a figura deve ser lida de maneira tridimensional.

**Figura 2 – Análise Fatorial de Correspondência da BNCC.**



Fonte: Os autores.

**A categoria *Finalidade*** diz respeito ao modo como se estrutura o documento, às bases e ao escopo do documento, ou seja, na *aprendizagem*, na *ldb*, na *competência*, no *currículo*, no *agrupamento* de saberes, palavras (em itálico) que aparecem na categoria. A partir dessa categoria, entendemos que a BNCC encontra suas bases na legislação educacional, especificamente a curricular que tem o desenvolvimento de competências como fim. Nessa perspectiva, as palavras *ensino*, *educação* e *bncc*, em destaque e no início, representam a estrutura do documento assim como *competência* que aparece



nessa categoria, pois, a partir da BNCC, as competências não estão mais vinculadas apenas aos conteúdos e à práxis pedagógica, mas passaram a ser sua estrutura e a sua *Finalidade*.

Entendemos que o termo *competência* é o mais representativo da categoria *Finalidade*, pois é no *desenvolvimento* (palavra que também aparece na categoria) de competências que a BNCC está firmada. Desse modo, focalizaremos sua conceituação na educação, que tem descendência nas ideias formuladas na área profissional, havendo maior articulação e profundidade com aspectos próprios da realidade educacional e do ensino propedêutico a partir das reformas educacionais da década de 1990.

As reformas educacionais brasileiras, desde a segunda metade dos anos de 1990, tiveram influência das reformas espanholas das décadas de 1980 e 1990, com importantes educadores que compuseram as equipes dessas reformas, como Cesar Coll (consultor dos PCNs) e Alvaro Marchesi, como consultores diretos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), e Paulo Renato Souza (Ruiz, 2009). Desse modo, a base epistemológica da reforma educacional espanhola pode ser encontrada nos vestígios dos documentos da educação brasileira, com seu ápice na BNCC. Esse processamento é identificado na adoção da educação por competências, mote da reforma curricular espanhola e também presente nas recomendações dos organismos multilaterais para os países periféricos.

De acordo com Viana (2022), a intenção da intervenção dos organismos multilaterais na educação dos países periféricos é uniformizar os modelos de educação e se constituírem como financiadores, avaliadores e orientadores das políticas educacionais desses países. O autor evidencia o Banco Mundial, a OCDE, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Unesco como os protagonistas que reforçam uma tendência global de beneficiamento da cooperação econômica entre os países, que tem a educação como instrumento estratégico desse processo.

Nessa perspectiva, a aquisição dos conhecimentos não estaria vinculada aos conteúdos (o termo *conteúdos* não aparece em nenhuma das categorias da Figura 1), mas ao desenvolvimento de competências. Para Zabala e Arnau (2010), a competência e o conhecimento não são antagônicos. Segundo os autores, a mobilização da competência representa a utilização de conhecimentos vinculados às habilidades e às atitudes, pois a aprendizagem por meio de competências não significa uma aprendizagem mecânica, porque, para funcionar, deve estar permeada de sentidos que contemplem as tipologias *conceitual, procedimental e atitudinal*.

Ressaltamos que Zabala (assim como César Coll e Alvaro Marchesi) teve suas teorizações como bases constituidoras da reforma curricular brasileira da década de 1990, sobretudo no que se refere à organização das atividades de ensino a partir das tipologias dos conteúdos. Desse modo, identificamos, no Quadro 1, a conceituação de competência na educação em diferentes perspectivas:

**Quadro 1 - Conceituação de competência na educação.**

Definição de competência no âmbito educativo						
	Dimensão Semântica			Dimensão Estrutural		
	O que é?	Para quê?	De que forma?	Onde?	Por quais meios?	Como?
<b>Conselho Europeu</b>	Habilidade	Permitir realizar ações	Com garantias de êxito	Em um contexto determinado	Conhecimentos, habilidades e características individuais	Não há
<b>Projeto DeSeCo/OCDE</b>		Cumprir com êxito exigências complexas			Pré-requisitos psicossociais, habilidades práticas, conhecimentos, motivações, valores, atitudes e comportamentos	Não há
<b>Currículo Basco (documento-base)</b>	Capacidade	Enfrentar tarefas simples ou complexas			Operação (uma ação mental) sobre um objeto (chamamos de conhecimento) para obtenção de determinado fim	Não há
<b>Conselho da Catalunha</b>		Resolver problemas diversos da vida real			Conhecimentos, habilidades e atitudes de caráter transversal	Não há
<b>Monereo</b>	Domínio	Resolver problemas			Amplo repertório de estratégias	Não há
<b>Perrenoud</b>	Aptidão	Enfrentar, de modo eficaz, uma família de situações análogas	Mobilizando a consciência e de maneira rápida, pertinente e criativa	Em determinado âmbito ou cenário da atividade humana	Múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e raciocínio	Não há
<b>Zabala</b>	Capacidade ou Habilidade	Realizar tarefas ou atuar em frente a situações diversas	De forma eficaz	Em um determinado contexto	É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos	Ao mesmo tempo e inter-relacionada. De forma integrada e orquestrada
<b>BNCC</b>	Capacidade	Resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho	Mobilização de conhecimentos, habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores	Em um determinado contexto	É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos	Ao mesmo tempo e inter-relacionada, desdobrada nas três etapas da educação básica

Negreiros, H. L.; Auer, F.; Araújo, V. C. de.; Santos, W. dos. *A Base Nacional Comum Curricular: uma análise lexical*

Fonte: Adaptado de Zabala e Arnau (2010).



A partir do Quadro 1, compreendemos que, mesmo com diferenças pontuais no que se refere à conceituação de competências, as concepções se aproximam quanto à instrumentalização dos conhecimentos, de modo que eles sejam aplicados em situações concretas na vida cotidiana e em diferentes contextos. Para Zabala e Arnau (2010, p. 37), competência se refere a “[...] ações eficazes diante de situações e problemas de diferentes matizes, que obrigam a utilizar os recursos dos quais se dispõe”. Vale acrescentar que, na BNCC, as competências lançam mão de verbos no infinitivo, visto que elas tratam de ações a serem desempenhadas pelos estudantes para mostrar que eles são capazes de executá-las.

Marchesi (2005) compreende a competência como a organização de conhecimentos dos alunos em uma rede funcional que se aplica a diversas situações, orientada por uma finalidade específica, formada por recursos cognitivos, afetivos, sociais e metacognitivos, e que vai dirigir as ações e a resolução de tarefas. O autor se aproxima da concepção de educação do Relatório Delors (1996, p. 21), encomendado pela Unesco: “[...] *una competencia es saber, saber hacer, saber hacer com otros, y saber cuándo y por qué hay de utilizar-la*”.

Desse modo, o pensamento de Marchesi (2005) está de acordo com o que foi adotado na reforma educacional brasileira na década de 1990, quando as orientações do Relatório Delors foram apropriadas. Ramos (2006) compreende que a adoção do *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser* é expressa nas DCNEMs (1998) a partir dos seguintes princípios: *a estética da sensibilidade* (aprender a conhecer e aprender a fazer); *a política da igualdade* (aprender a conviver); *a ética da identidade* (aprender a ser).

Sobre esses quatro pilares da educação no século XXI, apontados nas DCNEMs (1998), Carvalho (2017) entende que eles se assemelham a *slogans*, por serem frases de fácil memorização e de impacto usadas para resumir o que se espera da educação ao passo que a sua força persuasiva tira o lugar dos esforços reflexivos. Assim, o conteúdo da educação é caracterizado por termos esvaziados de sentidos e significados que não dão conta de ultrapassar uma perspectiva econômico-utilitarista (Carvalho, 2017).

Destacamos que o Relatório Delors continua a ser um dos documentos orientadores das reformas educacionais na atualidade, como a própria BNCC. Francisco Aparecido Cordão (2018) compreende o mundo contemporâneo como uma aldeia global para responder às questões que se colocam, tendo os quatro pilares da educação como essenciais para o professor orientar seus alunos nas trilhas da aprendizagem. Para isso:

[...] os professores ministram aulas valendo-se das modernas tecnologias colocadas à sua disposição para melhor motivar seus estudantes no gosto pela aprendizagem e pelo desenvolvimento de saberes autônomos, críticos e criativos, na perspectiva da constituição de competências cognitivas, profissionais, culturais e socioemocionais (Cordão, 2018, p. 205).

Cordão, defensor da educação por competências, mostrou-se muito importante na elaboração das políticas educacionais para o ensino médio até a mais recente reforma com a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC. O pensamento do professor indicia a manutenção da cultura político-educacional constituída na década de 1990, de modo que compôs o Conselho Nacional de Educação (CNE) nos anos de 1990

(participando, assim, das reformas desse período) e também esteve no CNE de 2008 a 2016, nas discussões das duas primeiras versões da BNCC.

Para tanto, potencializamos a análise da categoria *Finalidade* com o Quadro 2, no qual relacionamos a finalidade da educação em diferentes documentos relevantes para as reformas educacionais brasileiras, assim como documentos das próprias reformas:

**Quadro 2 - Finalidade da Educação: documentos nacionais e internacionais<sup>7</sup>.**

<b>Finalidade da Educação</b>	
<b>Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948)</b>	“[...] pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948, p. 14)
<b>Constituição da República Federativa do Brasil (1988)</b>	“[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, 1988, art. 205)
<b>Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989)</b>	“[...] desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo seu potencial [...] assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de entendimento, paz, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos, e populações autóctones” (UNICEF, 1989, p. 1)
<b>Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990)</b>	“Os conhecimentos e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. [...] criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração” (UNESCO, 1990, p. 1)
<b>Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, sobre os Direitos Humanos e sobre a Democracia (UNESCO, 1995)</b>	“[...] o desenvolvimento, em cada indivíduo, do senso de valores universais e tipos de comportamento sobre os quais uma cultura de paz se baseia [...] a educação deve reforçar a identidade pessoal e deve encorajar a convergência de ideias e soluções que fortaleçam a paz, a amizade e a solidariedade entre indivíduos e povos” (UNESCO, 1995, p. 8)
<b>Relatório Delors (1996)</b>	“A educação deve encarar de frente este problema, pois, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. [...] frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (Delors, 1996, p. 14)
<b>Parecer nº 15/1998 (DCNEM)</b>	“[...] conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual. Esse equilíbrio entre as finalidades “personalistas” e “produtivistas” requer uma visão unificadora, um esforço tanto para superar os dualismos, quanto diversificar as oportunidades de formação” (Brasil, 1998, p. 14)

<sup>7</sup> Inserimos, por último, no Quadro 2, a ONG Todos pela Educação (2018) que acreditamos ser relevante pois, a partir disso, podemos compreender as alterações na concepção e na finalidade, sobretudo em uma das principais instituições que buscam tensionar o Poder Público e impor uma agenda educacional de acordo com os interesses daqueles que a constituem.

<b>BNCC (2018)</b>	“[...] educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2018 p. 15)
<b>Todos pela Educação Educação Já! (2018)</b>	“[...] a educação [...] garante aos indivíduos sua plena liberdade, permitindo que cada cidadão atinja sua total potencialidade para alcançar seus objetivos de vida, sejam eles quais forem. Além disso, pesquisas comprovam que a educação aumenta a produtividade dos indivíduos, o que por sua vez tem implicações em sua renda e empregabilidade, permitindo melhores condições ao longo de toda a vida” (Todos Pela Educação, 2018, p. 13)

Fonte: Os autores.

O ponto em comum da concepção de formação dos organismos multilaterais é o entendimento de que a educação parte de uma perspectiva global e não nacional, e que o local (periferia) deveria seguir um projeto educacional amplo, em atendimento prioritário à concepção educacional de interesses globais. Ou seja, o sistema educacional nacional se constitui de um sistema periférico subordinado a um sistema global, de interesses supranacionais (centro), que extrapola a educação escolar, atingindo o ambiente familiar e social (educação formal e informal). Macedo (2019a) relaciona esse movimento ao cenário de hegemonia da racionalidade neoliberal assumida pelo Brasil na educação, incluídas (e principalmente) as políticas curriculares.

Assim, a educação escolar estaria fundamentada nas competências que, nessa concepção global, seria o meio mais assertivo de alcançar as finalidades propostas no Quadro 2. Ao analisarmos o Quadro 1, conjuntamente com o Quadro 2, compreendemos que existia uma tentativa de classificar as propostas de educação por competências (sobretudo o Relatório Delors, o Projeto DeSeCo e as propostas de Perrenoud e Zabala) como desideologizadas e abstratas, de modo que pudessem servir a qualquer país, como se a formação humana pudesse estar desvinculada de um projeto de nação, aspecto que também identificamos na BNCC.

Entendemos que, mesmo as competências ditas abstratas que, no Parecer nº 15/1998, são denominadas *competências gerais*, trazem em sua significação uma concepção de formação humana, que se alinha ao pensamento liberal no qual o indivíduo pressupõe a sociedade. Desse modo, o desenvolvimento individual – nas dimensões social, profissional e pessoal – impulsionaria a melhoria social.

Zabala e Arnau (2010), em sua teorização sobre as dimensões *conceitual*, *procedimental* e *atitudinal*, compreende que a competência é o que dá verdadeiro significado à aprendizagem dos conteúdos, independentemente da dimensão focalizada, e também permitirá que se meça o nível de aproveitamento do conteúdo adotado, ou seja: se o conteúdo faz sentido de acordo com a finalidade da educação (Quadro 2).

Segundo o autor, para o domínio da competência, diferentes recursos que integrem conhecimentos, procedimentos e atitudes devem ser mobilizados. Desse modo, a aprendizagem de um procedimento específico da competência pressupõe: a) atividades para aprendizagem de memorização dos fatos; b) atividades para elaboração dos conceitos; c) atividades para interiorização das atitudes. Mueller e Cechinel (2020) apontam que desde a década de 1990 os preceitos neoliberais estão sendo absorvidos pela educação brasileira (com os organismos multilaterais como principais articuladores desse processo) e o desenvolvimento de

competências se constitui como o cerne desse movimento, considerado pelos autores como uma instrumentalização tecnicista, entendendo como o ápice dessa perspectiva, a BNCC.

Diante disso, podemos nos questionar: por que e para que selecionar essa série de atividades? Apenas para ter domínio de uma competência? Memorizar fatos, interiorizar atitudes e elaborar conceitos é o que basta para a educação? Carvalho (2017) afirma que a demasiada preocupação com a aquisição de competências e de habilidades pode ter como consequência a preparação de consumidores para a sociedade em detrimento da experiência escolar a partir da aposta ético-política no processo formativo.

**A perplexidade do utilitarismo é que ele é capturado pela cadeia interminável de meios e fins, sem jamais chegar a algum princípio que possa justificar a categoria de meios e fins**, isto é, a categoria da própria utilidade. O ‘a fim de’ torna-se o conteúdo do ‘em razão de’; em outras palavras, **a utilidade instituída como significado gera a ausência de significado** (Arendt, 2010, p. 31, grifos nossos).

A assertiva de Arendt (2010) evidencia que, quando a educação se volta para uma finalidade pragmática, o significado dela é reduzido à própria utilidade e não se volta para um sentido público que enfoque a formação do ser humano para o mundo. Em Arendt (2016), a educação se trata de um ato de acolher as novas gerações ao mundo preexistente que sempre é mais velho do que aqueles que chegam nele. Dessa forma, ela se refere à importância da transmissibilidade de um conjunto de heranças públicas e simbólicas produzidas historicamente pela humanidade que são dignas de serem apresentadas às crianças e aos jovens. Logo, é necessário que eles conheçam o mundo, o chão da realidade, para que decidam se tornar habitantes dele e escolham se responsabilizar por ele.

No entanto, a educação proposta na BNCC volta-se para o imediatismo, isto é, para os conhecimentos do presente com vistas ao progresso econômico, à sociedade do consumo e à produtividade. Formam-se os jovens para o mercado de trabalho e para as necessidades da contemporaneidade. Carvalho (2014, p. 992) denomina esse fenômeno de *presentismo contemporâneo*, afetando a educação nas práticas, nos discursos e na elaboração das políticas educacionais, tendo cada vez mais exigências “[...] de produtividade, flexibilidade e mobilidade que orientam as preocupações gerenciais e mercadológicas”.

Além disso, destacamos que Zabala e Arnau (2020, p. 10) entendem a formação de competências para a vida como:

[...] contrária à função tradicional da escola como transmissora de conhecimento, está totalmente alinhada com os propósitos educacionais que a maioria dos organismos internacionais defende (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], Organização das Nações Unidas [ONU], etc.), que consistem no pleno desenvolvimento da personalidade do aluno, o que está ligado à ideia de formação integral dos alunos e, com isso, aos quatro pilares da educação já apresentados pelo conhecido Relatório Delors (Delors et al., 1996): saber, saber fazer, saber ser e saber conviver. Essas ideias resgatam os princípios defendidos a partir do final do século XIX por movimentos educacionais e autores

de diferentes origens, como Dewey, Ferrière, Montessori, Decroly, Freinet ou Claparède, tentando superar a preponderância do conhecimento teórico sobre a prática e desenvolver as capacidades dos alunos de forma global, em todas as áreas de seu desenvolvimento, tanto pessoal como interpessoal, social e profissional.

Esse trecho sintetiza a união do Quadro 1 com o Quadro 2, articulando a concepção de educação com o entendimento da educação por competências, sobretudo ao evidenciar as bases teóricas nas quais são ancoradas. A concepção de formação que se baseia na educação por competências compreende o processo formativo de maneira instrumental e voltado para uma finalidade específica, o mundo adulto, que tem o trabalho como eixo principal.

Entendemos, portanto, que a adoção da educação por competências não foi mera subserviência aos organismos multilaterais, mas uma forma de se compreender a educação e sua finalidade. A pergunta: O que é educação para vida? Para aqueles que defendem a educação por competências, seria respondida com: Aquela que permite aos alunos instrumentalizar seus conhecimentos para atividades concretas. Ou seja, para a realização de algo que gerará resultados palpáveis no mundo material, onde o conhecimento não poderá ficar em abstrato e em discussões meramente teóricas, mas deverá ter utilidade tanto para atender às demandas do indivíduo (foco principal), como para devolver à sociedade o investimento despendido para sua formação.

Ao nos depararmos com a questão anterior, podemos ressignificá-la: não seria mais interessante pensar em uma educação *em/com/para* o mundo? Uma educação que, ao invés de focar os resultados materiais e apenas a cognição, pudesse se voltar para o pensamento. Embora não seja possível ensinar a pensar, o que podemos “[...] é compartilhar o sentido que atribuímos às experiências e aos pensamentos, e que queremos legar aos mais novos” (Almeida, 2010, p. 864), instigá-los, possibilitar que eles repensem e ressignifiquem o legado que herdaram. O mundo se renova, se altera e se modifica, por isso a importância dos novos. Cada geração que chega é uma esperança para a continuidade do mundo, fruto da obra humana.

No entanto, a ênfase dada a padronização do que deve ser ensinado nas escolas é uma forma de adaptar os estudantes no mundo, tendendo a eliminar a possibilidade deles inaugurarem algo novo, como se a BNCC dissesse a eles: “[...] a sociedade funciona ‘desta maneira’ e estabelece de antemão o que deve se tornar cada novo ser humano” (Picoli, 2020, p. 5). Além disso, atender as demandas específicas da sociedade em torno da preparação para o mercado de trabalho e da adaptação para a vida é uma faceta do “[...] processo de normalização e rotinização das relações”, conforme ressalta Picoli (2020, p. 5).

Apesar de a educação por competências ter o foco no indivíduo (o que a aproxima do pensamento liberal), a dimensão social é mobilizada à medida que o investimento educacional deve retornar à sociedade de forma tangível. Esse aspecto remete à discussão da inclusão ou não das disciplinas Filosofia e Sociologia como obrigatórias no ensino médio, o que nos leva ao questionamento: Esses conhecimentos gerarão resultados tangíveis? Se a resposta for “não”, então não devem ser obrigatórios, pois são contrários não apenas às recomendações dos organismos multilaterais, mas também ao projeto de formação, aspecto que reforça o entendimento de que devem fazer parte de itinerários formativos e não serem

obrigatórios na BNCC, que tem a sua categoria *Finalidade* (Figuras 1 e 2) firmada no desenvolvimento de competências. Segundo Melo e Lima (2021), a prioridade da forma de conteúdos e dos componentes curriculares da BNCC está no conhecimento para fazer algo.

A categoria *Finalidade* aparece entrelaçada com a categoria *Epistemológica* (Figura 2), apontando para a articulação da constituição do documento com as bases teóricas e epistêmicas que o estruturam. A categoria *Epistemológica* evidencia em que bases de entendimento (conceituais e teóricas) está firmado o documento, ou seja: é nessa categoria que as outras encontrarão o seu sentido, pois é nela que está a concepção da base, a própria palavra *conceito* se encontra nessa categoria. A palavra *competência* compõe a categoria *Finalidade*, mas seu sentido se encontra na categoria *Epistemológica*: *capacidade* de resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, *mundo* este que também está na categoria *Epistemológica*, conforme podemos inferir a partir dos Quadros 1 e 2.

A palavra *problema* aparece como uma ferramenta necessária para o estudante (*Epistemológica*), importante para o desenvolvimento da educação por competências (*Finalidade*) que compõem a estrutura do documento. A *solução de problemas* e as *situações-problema* são recorrentes no texto relacionadas com as competências específicas de cada componente curricular e seus desdobramentos, bem como as habilidades.

Corroboramos o pensamento de Arendt (2016), que acredita que a escola não deve fingir ser o próprio mundo, embora seja uma instituição importante que demarca a transição das novas gerações do espaço privado para o público. Portanto, a escola assume compromissos de ambos os âmbitos: no caso do privado, em relação à proteção das crianças e, no caso do público, ao colocá-las em convivência com diferentes pessoas e seus modos específicos de se relacionar (Almeida, 2022). Assim, a escola “[...] representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato” (Arendt, 2016, p. 239). É uma discussão complexa, mas que nos permite questionar a solução de problemas e as situações-problema propostas na BNCC, pois essa não seria uma forma de ensaio para o mundo? De premeditar situações?

Cabe aqui citar a imprevisibilidade atribuída à educação e à formação das novas gerações em Arendt (2016). Para a autora, por mais que façamos uma aposta ético-política ao educarmos as crianças e os jovens, o que elas farão a partir do que aprenderam não é possível prever antecipadamente. O que pode ser feito é possibilitar que elas se apropriem “[...] do mundo em que chegam e de familiarizar-se com suas obras e experiências para que dele possam participar e talvez transformá-lo” (Almeida, 2022, p. 135).

Assim, o desafio está justamente nesse ponto, pois é necessário criar condições (não apenas no que diz respeito aos conhecimentos transmitidos, mas também à forma de tratar os alunos, de se relacionar com eles para que sejam contagiados de amor pelo mundo) de modo que o engajamento no mundo seja “[...] possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado” (Arendt, 2016, p. 135). No entanto, premeditar situações e possíveis resoluções de problemas, como uma espécie de treinamento dos estudantes, é uma forma de arrancar das novas gerações a possibilidade de inaugurar algo novo no mundo e de ditar padrões. Como ensina Arendt (2016), nós destruímos tudo se tentarmos impor a aparência futura do novo.

A categoria *Epistemológica* tem as palavras *estudante*, *problema* e *capacidade* como aquelas que a capitaneiam, conforme a Figura 1. A primeira vez que aparece o termo *estudante* na BNCC, logo na apresentação realizada por Rossieli Soares da Silva (então ministro da Educação), ele se refere às demandas trazidas pelos estudantes, como se o documento fosse uma resposta concreta aos seus anseios: “Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (Brasil, 2018, p. 7).

Notamos, assim, que o documento se justifica nas demandas dos estudantes e tem a ideia de futuro (palavra que aparece 22 vezes no documento) compondo a sua base de sustentação epistemológica. As menções aos estudantes (aparecem 268 vezes) estão relacionadas com as garantias da aprendizagem, ao desenvolvimento de competências, ao desenvolvimento de reflexão, ao protagonismo, aos seus interesses, às suas capacidades. Além disso, *estudante* aparece próximo às palavras *ensino* e *desenvolvimento* (da pessoa, do estudante e integral, sobretudo), na Figura 2, que pertencem à categoria *Finalidade*, o que evidencia o entrelaçamento com a categoria *Epistemológica*, da qual *estudante* pertence.

Longe de querer subestimar questões importantes a serem consideradas sobre o futuro no que diz respeito à educação, chama-nos a atenção a palavra *futuro* ter aparecido 22 vezes na BNCC. O documento propõe uma educação tão preocupada com a ideia de progresso e de avanços que retira a importância do passado. Ou esse futuro está ligado à preparação do estudante para o que virá a seguir? Em ambas as hipóteses, cabe questionar que: “[...] pensar no futuro é antes compreender o passado e perceber o que de danoso sobrou dele e agir para que tudo seja reparado” (Normando, 2012, p. 108). Esse olhar para o passado faz jus à responsabilidade política que todos têm com a comunidade em que coabitam e a relação tecida com obras, experiências e artefatos dignos de serem apresentados às novas gerações.

Segundo Arendt (2016, p. 172, grifos nossos) pertence à

[...] própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que **preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo.**

Dito isso, entendemos que há uma grande diferença entre formar e preparar/treinar os estudantes para o futuro. De um lado, educamos para convidá-los a se engajarem no mundo; de outro, ditamos o que deve ser feito e controlamos suas atitudes. Young-Bruehl (1997, p. 286, grifos nossos) afirma que “[...] os educadores deveriam apresentar as crianças ao mundo, dar-lhes instrumentos para compreendê-lo precisa e imparcialmente, de modo que **as crianças possam, quando amadurecerem, agir inteligentemente no mundo**”. É essa a aposta que Arendt (2016) faz na educação, com a qual concordamos, e que vai na contramão do que a BNCC propõe, pois a uniformidade defendida no documento controla a possibilidade da futura ação política das novas gerações e de sua imprevisibilidade.

A palavra *problema* é reveladora da categoria *Epistemológica*. Muitas vezes vem acompanhada da palavra *resolver*, evidenciando que a resolução de problemas

é parte importante da base epistêmica da BNCC, vinculada ao desenvolvimento de competências: “[...] o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas” (Brasil, 2017, p. 14). A resolução de problemas aponta, também, para a estreita relação entre as categorias *Finalidade* e *Epistemológica*, na medida em que o desenvolvimento de competências teria como uma de suas funções a resolução de problemas.

De acordo com o Quadro 1, *competência (Finalidade)*, na BNCC, tem o sentido de *capacidade (Epistemológica)*, para resolver demandas complexas da vida cotidiana do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, por meio da mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Na Figura 2, o termo *capacidade* (102 menções) está próximo à *habilidade (Finalidade)*, pois é uma palavra constante na descrição das habilidades a serem desenvolvidas na BNCC. *Capacidade* também compõe os tópicos da BNCC *Objetos de Conhecimento*, as *Competências Gerais* e os *Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento*, tamanha sua relevância epistemológica, pois concede sentido a diferentes eixos que constituem a estrutura base. Enquanto *capacidade* se apresenta 102 vezes no documento, *competência* aparece 258 vezes.

Em alguns momentos, *capacidade* tem o mesmo sentido (sinônimo) de *habilidade*: “[...] podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/como sendo capacidades de (de)codificação” (Brasil, 2018, p. 93). O termo também aparece compondo a descrição da *habilidade* dos campos de experiência da educação infantil, por exemplo: “Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios” (Brasil, 2018, p. 45). Da mesma maneira que *capacidade* pode ser entendida como *habilidade*, como *competência* e como *aptidão* na BNCC, forma encontrada em todas as etapas da educação, também tem o sentido de conter, receber e acomodar, mas acreditamos que, na BNCC, seu sentido esteja mais próximo de *competência* e *habilidade*, evidenciando o sentido que a elas se quer atribuir:

[...] na pesquisa elaborada pelo Cenpec, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos ‘competência’ e ‘habilidade’ (ou equivalentes, como ‘capacidade’, ‘expectativa de aprendizagem’ ou ‘o que os alunos devem aprender’) (Brasil, 2018, p. 13).

Desse modo, o fato de as categorias *Epistemológica* e *Finalidade* estarem entrelaçadas e serem as que apresentam maior relação entre si justifica-se porque *Epistemológica* concede sentido à *Finalidade*, reforçando os conceitos e objetivos empregados nesta última. Evidenciamos até aqui que o cerne do documento é o desenvolvimento de competências (*Finalidade*) que encontram o seu sentido na categoria *Epistemológica* (sobretudo no termo *capacidade*). Todavia, além disso, o raciocínio lógico e a Matemática também constituem um aspecto relevante para a compreensão epistêmica da BNCC. *Matemático* é um termo que constitui a categoria *Epistemológica*, conforme a Figura 1, e aparece da seguinte maneira: *conhecimento matemático*, *letramento matemático*, *processos matemáticos*, *pensamento matemático*, *modelos matemáticos*, *temas matemáticos*, *conceitos matemáticos*, *raciocínio matemático* e *saberes matemáticos*, para citar alguns.

A área de conhecimento *Matemática* não ter uma classe separada na Figura 1, assim como *Linguagens e Ciências Humanas*, pode causar estranheza, levando a um entendimento equivocado de esvaziamento da área. Todavia, compor a categoria *Epistemológica* eleva sua importância para além de se ter uma categoria separada na análise lexical, pois se constitui como a área do conhecimento que está na base epistêmica e concede sentido ao documento como um todo. Destacamos que a *Matemática*, além de ser área de conhecimento, é também disciplina, o que reforça a sua relevância na BNCC, na medida em que assume dois papéis, ou seja: tem a mesma importância de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens, ao mesmo tempo que também compõe o rol de disciplinas como Língua Portuguesa, Física, Química e História, para citar algumas.

Além disso, chama-nos a atenção o fato de a área Ciências da Natureza não se constituir como uma categoria (classe) na CHD (Figura 1) e, conseqüentemente, não aparecer na AFC (Figura 2). Ciências da Natureza é uma área na BNCC, mas acreditamos que não tenha tanta relevância quanto as demais áreas. Notamos que nenhuma palavra que possa remeter a essa área aparece nas Figuras 1 e 2.

Leite e Ritter (2017) compreendem que a área de Ciências da Natureza é representada de maneira simplista na BNCC, o que resulta, na visão dos autores, na construção de representações igualmente simples por professores e alunos. Compiani (2018, p. 105) identificou que a versão anterior da BNCC (2ª versão), considerada por ele como democrática, era mais complexa e levava em consideração, na construção de seus eixos formativos, os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam nortear a construção da BNCC, enquanto a versão aprovada retoma a abordagem da área por meio de competências e habilidades (do Governo FHC) mais aprofundadas com a ideia de que a:

[...] avaliação seja baseada quase que exclusivamente em parâmetros e mecanismos de verificação de aprendizagem balizados pelas habilidades. E, na versão da área de Ciências da Natureza, essa parametrização, para avaliar a aprendizagem, se torna ainda mais acentuada, na medida em que é utilizada a taxonomia de Bloom para hierarquizar as habilidades.

Diante do exposto, podemos compreender o esvaziamento da área Ciências da Natureza e o fato de não aparecerem como uma categoria, tampouco compondo outras categorias da análise lexical (Figuras 1 e 2), sobretudo pelo esvaziamento dos princípios éticos, políticos e estéticos e também porque a categoria não possui (pelo menos no corpus textual da BNCC) aspectos que reforcem o desenvolvimento de competências matemáticas e o desenvolvimento econômico.

A **categoria Ciências Humanas**, que é assim denominada por reunir léxicos e o sentido dessa área de conhecimento, faz relação sutil com a categoria *Epistemológica*, evidenciando que as Ciências Sociais e Humanas não têm a mesma relevância que o raciocínio lógico e a Matemática, que estão no fundamento do documento, na categoria *Epistemológica*. O enfoque teórico da categoria *Ciências Humanas* é identificado pela palavra *econômico*, que busca compreender a organização dos continentes e das populações (representados pelas palavras: “*américa, africano, indígena, áfrica*”) a partir dos aspectos econômicos que permeiam os *países* e os *povos*. Não foi encontrada nessa categoria a palavra *cultura*, por exemplo.

A primeira vez que a palavra *econômico* aparece é na constituição da sigla OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) para contextualizar o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) como uma das principais avaliações de larga escala internacionais da qual o Brasil faz parte e que adota o desenvolvimento de competências como foco do processo avaliativo:

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento **Econômico** (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018, p. 13, grifo nosso).

Assim, notamos que o desenvolvimento de competências (*Finalidade*) se conecta ao desenvolvimento econômico na medida em que uma organização que preza pelo desenvolvimento econômico dos países (desenvolvidos e também periféricos) tem o seu principal instrumento avaliativo como base para a elaboração do currículo brasileiro comum (BNCC). A categoria *Ciências Humanas* (na qual *econômico* se encontra) tem relação com a categoria *Epistemológica*, em que está o sentido de competência (*capacidade*) que se encontra na categoria *Finalidade*. Corroboramos o entendimento de Macedo (2019b), que acredita que o alinhamento da política educacional brasileira à governança da OCDE inviabiliza a educação como empreitada intersubjetiva (na qual o sujeito seria capaz de ser criativo, empático e cooperativo), de modo que se baseia na comparabilidade com foco no resultado individual (incapaz de lidar com um sujeito situado na imprevisibilidade da vida).

A AFC (Figura 2) nos possibilita compreender que o centro da BNCC é a categoria *Epistemológica*, que faz relação com todas as categorias e está voltada para a solução de problemas de maneira instrumental, com foco no raciocínio lógico e no pensamento matemático. Essa categoria busca fundamentação na *Finalidade*, que podemos resumir pela palavra *competência*, e “empresta” seus atributos para a categoria *Linguagens*. Além disso, evidenciamos que a categoria *Ciências Humanas* também está firmada na categoria *Epistemológica*, com a mobilização dos seus saberes sustentados no desenvolvimento econômico.

A categoria *Linguagens* aparece mais isolada e se relaciona com a operacionalização das habilidades específicas dessa área de conhecimento (por isso é assim denominada), com enfoque maior em língua portuguesa. Não há entrelaçamento dessa categoria com as outras, mas uma aproximação da categoria *Epistemológica*, de modo que as palavras de uma categoria não se dispersam dentro da outra (o que demonstraria um entrelaçamento), conforme a Figura 2.

A palavra *produção* aparece como uma das mais relevantes (assim como *texto* e *gênero*, que aludem à produção, interpretação de texto e gênero literário) e está vinculada a todas as áreas de conhecimento, no sentido de produzir algo e instrumentalizar os conhecimentos adquiridos. Essa categoria está firmada na

episteme que sustenta a base (*Epistemológica*) e na sua *Finalidade*. Ou seja, a categoria *Linguagens* representa o fazer dessa área de conhecimento e a mobilização dos conceitos (*Epistemológica*) por meio das situações-problema que se materializam em competências (a *Finalidade*).

A categoria *Linguagens* é composta pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, de acordo com o documento: “A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens” (Brasil, 2017, p. 63).

As Figuras 1 (CHD) e 2 (AFC) nos sinalizam para um isolamento da categoria Linguagens do cerne do documento: as categorias *Epistemológica* e *Finalidade*. Identificamos esse movimento a partir da maneira desarticulada como o termo competência é apresentado. Competência aparece ao citar uma articulação da área de Linguagens com as competências gerais e as competências específicas (aspecto que não acontece de maneira orgânica). As competências específicas são citadas na parte destinada a Linguagens de forma isolada e caracterizam-se mais como objetivos de aprendizagem do que com o desenvolvimento de competências, reforçando essa desarticulação.

Esse processo indicia a menor importância da área na constituição do documento no que se refere à articulação entre as áreas e o cerne do documento, o que pode causar certa estranheza porque as influências que predominaram na construção da BNCC (como os resultados do Pisa, por exemplo) evidenciavam a necessidade do foco em Língua Materna e em Matemática.

Entretanto, conforme vimos, a área de Linguagens é composta, além da Língua Portuguesa, por Arte, Educação Física e Língua Inglesa, que não compõem o foco dos exames standardizados que exercem influência na constituição da política curricular brasileira, o que pode ter contribuído para diminuir a relevância da área no interior do documento, no que diz respeito à proximidade com o seu cerne (*Finalidade* e *Epistemológica*). Todavia, o fato de haver uma categoria exclusiva para essa área evidencia que existe um peso considerável na elaboração do documento (corresponde a 30,9% na composição das classes, conforme a Figura 1), mesmo que isso ocorra de maneira desarticulada e isolada.

## **Considerações finais: continuando as problematizações**

O jogo das relações de força era presente dentro do grupo de trabalho da Base, pois a iniciativa de se tornar consensual – o que pretende ser o conhecimento oficial para todos os estudantes do Brasil – não tinha um pensamento unânime. Cabe reiterar que no processo de aprovação da BNCC, as proposições dos educadores e dos estudantes nas chamadas audiências públicas nem sequer foram consideradas por contrariarem os ideais vigentes no texto.

Desse modo, desde a primeira versão, eram explicitadas discordâncias, como expressou o ex-ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, alertando que o ensino de História deveria conter “ensinamento crítico, mas sem descambar para ideologia”, de acordo com a categoria *Ciências Humanas*, com enfoque no desenvolvimento econômico, além de dizer que a BNCC deveria vir junto com um projeto de nação. O ex-ministro considerava a primeira versão da Base precária e aliava o desenvolvimento da economia do país ao projeto da BNCC. A primeira

versão da BNCC surgiu no contexto de crise econômica e enfraquecimento do governo Dilma, que assumiu o segundo mandato com instalada turbulência econômica e política.

Portanto, o processo de elaboração da BNCC foi desenvolvido em um contexto histórico de disputas políticas e de fragilização da democracia. É definido por Picoli (2020, p. 2) como uma “[...] agenda marcada pela pressa e pelo antidiálogo”. Assim, a formação de caráter instrumental associada demasiadamente às questões econômicas ganha força ignorando a dimensão histórico-cultural da formação humana em um processo formativo para a autonomia dos sujeitos e a individualização do sucesso ou fracasso deles. Nessa direção, aos estudantes é destinada a adaptação à lógica do mercado como concepção de formação humana, firmada na *capacidade* da solução de problemas (*Epistemológica*) para o desenvolvimento de *competências* (*Finalidade*).

De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018), a BNCC carrega a promessa da universalização dos conhecimentos e do direito à educação, que seria realizada por meio da distribuição igualitária do saber. Porém, o que se percebe é a hegemonização de uma educação mercantilizada. Nessas condições, Carvalho (2008, p. 13) afirma que “[...] o ideal maior a ser almejado pela educação não [necessariamente] é o da participação e da renovação de um *mundo comum e público*, mas o da obtenção de *competências* e *habilidades* para a produção numa sociedade de consumo”. Esse conhecimento é mobilizado por meio do desenvolvimento de competências (conhecimento e procedimentos), que compõem a *Finalidade* da BNCC.

Desse modo, conforme pudemos compreender, a partir da CHD (Figura 1) e da AFC (Figura 2), a perspectiva assumida pela BNCC é explícita, quando se alinha às recomendações dos organismos multilaterais em uma educação baseada em competências que tem o econômico como atributo a ser perseguido, a partir de um conhecimento instrumentalizado.

Essas características estão associadas ao interesse privado, a exemplo da participação do empresariado educacional (ONGs) em todo o processo. A adoção da educação por competências aponta para um projeto de formação humana, a qual se desdobra na finalidade da educação, que encontrou sustentação na concepção de educação de instituições estrangeiras (como a Unesco, OCDE e Banco Mundial) que, por sua vez, se apropriaram de estudiosos da educação por competências.

A articulação e o imbricamento das categorias *Finalidade* e *Epistemológica* apontam para a centralidade do *desenvolvimento de competências* (*Finalidade*) imposta pelo documento, com evidência nos saberes *matemáticos* (*Epistemológica*) e no *desenvolvimento econômico* (*Ciências Humanas*). Em contrapartida, o isolamento da categoria *Linguagens* indicia que, mesmo com relevância no sentido da quantidade de páginas que a exploram, o documento curricular também se caracteriza pela desarticulação entre as áreas de conhecimento. Esse movimento evidencia que o desenvolvimento de competências não é suficiente para garantir a desfragmentação do saber e, portanto, da educação, o que nos leva a compreender que a *competência* não cumpre o papel de ser um instrumento para o conhecimento, assumindo, assim, um fim em si mesma e tornando-se ela própria a verdadeira *Finalidade* da educação na BNCC, perdendo então a faculdade do que é peculiar da educação formar sujeitos (Carvalho, 2008) *em/com/para* o mundo.

## Referências



ALMEIDA, Vanessa Sievers de. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 853-865, set./dez. 2010.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Uma leitura do ensaio “A crise na educação” de Hannah Arendt. **Revista do Centro de Pesquisa e a Formação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 114-126, maio 2016.

ALMEIDA, Vanessa Sievers. Educação. In: CORREIA, Adriano; ROCHA, Antonio Glauton Varela; MULLER, Maria Cristina; AGUIAR, Odilio Alves (org.). **Dicionário Hannah Arendt**. São Paulo: Edições 70, 2022. p. 133 - 141.

ANPED. **Moção de Repúdio à aprovação de diretrizes para o ensino médio pelo CNE**. 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/mocao-de-repudio-aprovacao-de-diretrizes-para-o-ensino-medio-pelo-cne>. Acesso em: 20 set 2022.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar**. 3. ver. rev. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. O declínio do sentido público da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 411-424, jul./dez. 2008.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 813-828, jul./dez. 2014.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento: diálogos com Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva, 2017.



COMPIANI, Maurício. Comparações entre a BNCC atual e a versão da consulta ampla, item ciências da natureza. **Ciências em Foco**, v. 11, n. 1, p. 16-16, 2018.

CORDÃO, Francisco Aparecido. Educação Já!. **Boletim Técnico do Senac**, v. 44, n. 2, 2018.

COSTIN, Claudia. Repensando o ensino médio no Brasil. In: FERREIRA, Marieta Moraes; PAIM, José Henrique. **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil.; REIS, Magali.; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 293-308, 2017.

LEITE, Rosana Franzen; RITTER, Olga Maria Schimidt. Algumas representações de ciência na BNCC–Base Nacional Comum Curricular: área de Ciências da Natureza. **Temas & Matizes**, v. 11, n. 20, p. 1-7, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACEDO, Elizabeth. A educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1101-1122, 2019a.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019b.

MARCHESI, Álvaro. La lectura como estrategia para el cambio educativo. **Revista de Educación**, p. 15-35, 2005.

MELO, Ellen Mائية Santos; LIMA, Walter Matias. Novo ensino médio: uma busca pelos alicerces em tempos de reestruturação curricular. **Revista Digital de Ensino e de Filosofia**, Santa Maria, v. 7, n. 9, p. 1 - 20, jan./mar. 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação**, v. 45, p. 1-22, 2020.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 6, n. 2, p. 72-88, 2006.

NORMANDO, Priscilla. **Responsabilidade política: um conceito a partir da obra de Hannah Arendt**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade de Brasília, Campinas, 2012.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

PEREIRA, Wisley. A Base Nacional Comum e o novo ensino médio brasileiro: breve histórico e principais impactos. In: FERREIRA, Marieta Moraes; PAIM, José Henrique. **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

PICOLI, Bruno Antonio. 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 Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Paraná, v. 5, n. 1, p. 1-23, jan./dez. 2020.

PROST, Antoine. As palavras. In: REMOND, René. (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 295-330.

RAMOS, Marise Nogueira. **A educação dos trabalhadores e a utopia da plena formação humana**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação da Central Única dos Trabalhadores. 2006.

REINERT, Max. Alceste, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia de Gerard de Nerval. **Bulletin de Methodologie Sociologique**, p. 24-54, 1990.

RIBEIRO, Renato Janine. **A pátria educadora em colapso**: reflexões de um ex-ministro sobre a derrocada de Dilma Rousseff e o futuro da educação no Brasil. São Paulo: Três Estrelas, 2018.

ROCHA JÚNIOR, Weimar Freire; BODINI, Vera Lucia; SHIKIDA, Pery Francisco Assis. Análise Fatorial de Correspondência como ferramenta para o estudo do comportamento do consumidor na escolha da erva-mate para chimarrão. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 40, n. 2, p. 361-384, 2002.

RUIZ, Antonio Ibañez. **Sugestões para melhorar a educação básica**: estudo comparativo entre a Espanha e o Brasil. São Paulo, SP: Moderna. 2009.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-15, 2018.

SOARES NETO, Joaquim José; CASTRO, Elenice Silva. A Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio: o contexto de transição e as condições de implementação nas escolas brasileiras. In: FERREIRA, Marieta Moraes; PAIM, José Henrique. **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório “Educação Já!”**. Versão para debate. São Paulo, 2018.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UNESCO. **Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, sobre os Direitos Humanos e sobre a Democracia**. Geneva, 1995.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989.



VASCONCELOS, Carolina de Moura; MAGALHÃES, Carlos Henrique; MARTINELLI, Telma Adriana. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **EccoS – Revista Científica**, n. 58, p. e10726, 2021.

VIANA, Jeane Santos Silva. (Des) caminhos da BNCC e da contrarreforma do ensino médio sob o amparo da internacionalização das políticas educacionais: implicações para o trabalho docente. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, v. 3, n. 1, p. 72-93, 2022.

YOUNG-BRUHEL, Elizabeth. **Por amor ao mundo: a vida e a obra de Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso Editora, 2010.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Métodos para ensinar competências**. Porto Alegre: Penso Editora, 2020.

Enviado em: 04/10/2022 | Aprovado em: 25/05/2023

