

DESENVOLVIMENTO PLENO DO ESTUDANTE NA BNCC: notas críticas

Alessandra Peternella
Luanda Letícia Campina Borges
João Paulino da Silva Neto

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2017, traz em seu bojo o perfil de aluno que se quer formar para a sociedade do século XXI. Sendo uma normativa a ser incorporada pelas redes e instituições de ensino do país, nos propomos analisar criticamente a concepção de desenvolvimento pleno do estudante conforme consta no referido documento, a qual pauta-se no conceito de Educação Integral. Buscando desvelar seus significados e consequências para a formação dos estudantes brasileiros, depreendemos do documento que, para o desenvolvimento pleno, a escola deverá focar menos em ensinar os conteúdos dos componentes curriculares e mais no desenvolvimento de competências gerais e específicas como direitos essenciais. O estudante é compreendido de forma abstrata, ao se negar a realidade concreta, o que compromete o ensino efetivo e, conseqüentemente, a aprendizagem e o desenvolvimento do psiquismo.

Palavras-chave: BNCC. Desenvolvimento Pleno. Educação Integral. Competências.

Abstract: The National Curriculum Bands (NC) for Primary and Secondary Education, approved by the Department of Education (DfE) in 2017, reflects the portrayal of the student they want for the 21st-century society. As a standard to be integrated by the national educational networks and institutions, we propose to critically analyse the concept of full student development as stated in the designated document, which stands in the concept of Integral Education. Seeking to unveil its meanings and consequences for the education of Brazilian students, we infer from the record that, for full development, the school should focus less on teaching the contents of the curricular components and more on the development of general and specific skills as necessary rights. The student is understood abstractly, denying the concrete reality, which compromises effective teaching and, consequently, the learning and the psyche's development.

Key-words: National Curriculum. Full development. Integral Education. Competence.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2017, traz em seu bojo o perfil de aluno que se quer formar para a sociedade do século XXI. Sendo uma normativa a ser incorporada pelas redes e instituições de ensino do país; ao observar o objeto em movimento, nos propomos analisar criticamente a concepção de desenvolvimento pleno do estudante conforme consta no referido documento, a qual pauta-se no conceito de Educação Integral. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental, amparado no sistema conceitual da psicologia histórico-cultural ou Escola de Vigotski. Inicialmente apresentamos a concepção de desenvolvimento do psiquismo humano para a psicologia histórico-cultural,

base teórica sobre a qual sustentamos nossas análises sobre a BNCC. Na sequência, trazemos elementos do âmbito político, estratégicos perante a reestruturação produtiva do capital a partir da crise de 1970, e o papel dos organismos internacionais como influenciadores de políticas nos países de capitalismo dependente, para, seguidamente, analisarmos os fundamentos pedagógicos da BNCC no que tange a concepção de desenvolvimento pleno pautado no conceito de Educação Integral defendido no documento.

DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO COM BASE NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nossa concepção de homem é aquela que o toma como ser social e histórico, cuja fundamentação assenta-se na Psicologia Histórico-Cultural ou Escola de Vigotski¹; isso significa dizer que, diferentemente dos demais animais, o ser humano para humanizar-se necessita apropriar-se das objetivações que lhe são externas, encarnadas na cultura, resultado histórico do trabalho social, do seu intercâmbio com a natureza. É nessa direção que compreendemos que o psiquismo humano possui uma natureza social, ou seja, se são biológicas as leis que presidem o desenvolvimento dos demais animais, no caso humano as leis são sócio-históricas. Em seu processo evolutivo, qualificado pelo desenvolvimento do trabalho social há um salto qualitativo que passa a determinar o desenvolvimento humano, o qual muda o seu curso e supera a predominância das determinações biológicas. Por essa via, de acordo com Martins (2013, p. 28) “[...] a unidade funcional entre mãos, cérebro e linguagem conduziram ao aperfeiçoamento anatomofisiológico do córtex cerebral, possibilitando um modo de relação entre o homem e suas condições de existência marcado em definitivo pela mediação da consciência”. Deste modo, os fenômenos objetivos antecedem à consciência sobre eles competindo-lhe sua captação e reconstituição no plano subjetivo, não como uma cópia mecânica do real, pois a imagem refletida não se identifica imediatamente com o objeto que representa, já que não há uma coincidência entre a aparência sensorial do fenômeno e tudo aquilo que ele comporta, em sua essência.

Ao explicar o que distingue fundamentalmente as características dos comportamentos dos animais e a atividade consciente dos homens, Martins (2013) expõe

¹ Advertimos que essa teoria precisa ser compreendida em seu contexto histórico de origem, a Rússia pós-revolucionária, na busca pela elaboração de uma psicologia marxista, para a explicação e compreensão do psiquismo humano, pautada no método materialista histórico e dialético, bem como na necessidade da formação do homem socialista.

que a atividade humana não está presa aos limites das necessidades biológicas e mesmo quando visa atendê-las, o homem o faz vinculando-as a outras e mais complexas necessidades, pois são regidas por motivos humanos, estes construídos na atividade possibilita que dado estado carencial encontre o objeto apto a atendê-lo, determinando, continuamente, “[...] a aquisição de novos conhecimentos mediadores não apenas da satisfação e do atendimento aos motivos existentes, mas, sobretudo, na criação de novas fontes motivadoras ou necessidades socialmente edificadas” (MARTINS, 2013, p. 39). Para exemplificar, ainda que castores construam barragens, que possam durar décadas, fazendo uso de recursos da natureza como galhos, toras de madeiras, folhagens etc. e com isso provocar a sua transformação, os motivos que os conduzem a essa ação são próprios da espécie para garantia de alimentos, da sua proteção, e de sua prole, de predadores, mas não são conscientes, pois não sabem que sabem, não sabem o que são barragens, o significado deste conceito, não agem mediados psicologicamente por este signo e, também, não podem se desprender da forma de fazer por força de sua vontade adotando outra forma. Diferentemente dos humanos que constroem barragens a partir de motivos humanos, como, por exemplo, a necessidade de geração de energia elétrica, para o quê podem selecionar e utilizar de diferentes materiais oriundos da natureza como matéria prima, mas transformados em indústrias através do trabalho. Além disso, projetam, calculam, sabem o que estão construindo e qual a sua finalidade, avaliam os danos ambientais e suas consequências e optam por uma determinada forma por motivos políticos e econômicos. Nenhum desses conhecimentos lhe foram garantidos geneticamente, mas sim culturalmente, pois além de não ser todos os serem humanos que constroem barragens, aqueles que as constroem precisaram internalizar o sistema conceitual (simbólico) necessário à sua construção sistematizados por outros homens que os antecederam e, a partir da transmissão e internalização deles, criam, modificam e adequam.

Sobre a necessidade do homem de objetivar-se de um modo prático, material, produzindo um mundo humano, Sánchez Vásquez (2007, p. 129), baseado em Marx, explica que “Produzir é, por um lado, objetivar-se no mundo dos objetos produzidos por seu trabalho; produzir é, do mesmo modo, integrar a natureza no mundo do homem, fazer com que a natureza perca seu estado de pura natureza, *em si*, para converter-se em natureza humanizada, ou natureza para o homem”. É neste sentido, que “[...] a atividade humana, consciente, aponta na direção de sua fonte mais decisiva: a assimilação dos resultados da experiência de toda a humanidade”. Isso significa dizer que “As ações e habilidades humanas

resultam das apropriações do legado construído histórico-socialmente. [...] Por essa via, a existência individual condensa habilidades que foram criadas ao longo de milênios” (MARTINS, 2013, p. 40), de tal modo que o que caracteriza cada indivíduo, seus limites e possibilidades, são resultantes das assimilações que se realizam ou não em sua experiência individual. Ou seja, é nas relações que estabelece com outros seres humanos em determinado tempo histórico, sob determinadas condições sociais e do processo de internalização da cultura que seu psiquismo se forma.

Tal premissa, de acordo com Tulestki e Eidt (2017), foi sistematizada por Vigotski em seus estudos e experimentos, possibilitando-lhe afirmar que a lei principal do desenvolvimento das funções psíquicas superiores ou culturais, é a lei da internalização, “[...] cujo fator determinante está posto nas relações sociais de produção que colocam as condições para a superação do comportamento direto, imediato, para o comportamento cultural mediatizado por instrumentos (ferramentas) e signos (símbolos)” (TULESKI; EIDT, 2017, p. 44). Ou seja, os signos culturais, produzidos pelos próprios homens em relações sociais e históricas de trabalho, de transformação da natureza para produção e reprodução da vida, são transmitidos pelo ato educativo e internalizados pelas gerações seguintes, que passam a dirigir suas atividades mentais e condutas ao mesmo tempo em que lhes possibilitam, nas relações sociais que possam estabelecer, promover novas objetivações, num processo constante.

Dada a complexificação da sociedade e o desenvolvimento dos signos culturais e o papel que a ciência passa cumprir na sociedade, a educação escolar torna-se fundamental para a sua socialização e promoção do desenvolvimento do pensamento teórico, como concreto pensado. Porém, é válido e necessário ter clareza de que o conhecimento científico não é uma verdade absoluta, pronto, acabado e estático, assim como não o é a realidade sobre a qual se debruçam os cientistas das diferentes áreas. Pelo contrário, a ciência é socialmente produzida e nesse processo há contradições, conflitos e interesses que também precisam ser problematizados e desvelados no trato com o saber sistematizado. Não se faz ciência sem finalidades e sem o saber científico que já está acumulado, sobre o qual se debruçam pesquisadores para fazê-lo avançar a partir dos problemas sociais que se lhes apresentam. A ciência, como explicam Andery *et.al.* (2007), é uma das formas de conhecimento produzido pelo homem no decorrer de sua história e é determinada pelas suas necessidades materiais em cada momento histórico, ao mesmo tempo em que nelas interfere. Assim,

A produção do conhecimento científico não é, pois, prerrogativa do homem contemporâneo. Quer nas primeiras formas de organização social, quer nas sociedades atuais, é possível identificar a constante tentativa do homem para compreender o mundo e a si mesmo; é possível identificar, também, como marca comum aos diferentes momentos do processo de construção do conhecimento científico, a inter-relação entre as necessidades humanas e o conhecimento produzido: ao mesmo tempo em que atuam como geradoras de idéias e explicações, as necessidades humanas vão se transformando a partir, entre outros fatores, do conhecimento produzido (ANDERY *et. al.*, 2007, p. 13).

É importante destacar que a produção científica não ocorre de forma isolada. O intercâmbio entre os diferentes grupos humanos possibilitou, e possibilita, nem sempre de forma pacífica, a troca de saberes, seu aperfeiçoamento e modificações, a depender das novas aplicações e incorporações práticas e teóricas que produzem. Ainda em acordo com as referidas autoras (2007), o que caracteriza a ciência é a tentativa de o homem em entender e explicar racionalmente a natureza, buscando formular leis que lhe proporcionam atuar sobre o mundo, também, de forma racional e consciente. Porém, os motivos pelos quais isso não ocorre e, também, do conhecimento sistematizado ser apropriado privadamente e utilizado para fins mercadológicos na sociedade atual e não em prol da solução dos problemas que afetam a toda a humanidade, do mesmo modo, possui determinações históricas que precisam ser desveladas e modificadas. Ou seja, “O conhecimento humano, em suas diferentes formas (senso comum, científico, teológico, filosófico, estético, etc.), exprime condições materiais de um dado momento histórico” (ANDERY *et. al.*, 2007, p. 13). Tais assertivas nos indicam que os conhecimentos sistematizados quando ensinados na escola, sejam eles artísticos, filosóficos, científicos, precisam ser tomados em seu desenvolvimento histórico, caracterizando-se como critério para a seleção e forma de organização do trabalho pedagógico. Para isso, a pedagogia, também, necessita tornar-se científica ao indicar as formas adequadas de socialização dos conteúdos escolares promotores do desenvolvimento das funções psicológicas superiores quando internalizados pelos estudantes.

Ante o exposto, podemos afirmar que uma criança vivendo em um ambiente cultural, através da comunicação com os adultos e com outras crianças mais velhas, em um processo de educação não sistemática e não intencional, irá desenvolver-se, porém nos limites do imediato, do empírico, da apreensão fragmentada e aparente da realidade. Pode desenvolver-se, inclusive, de maneira empobrecida, a depender de suas condições histórico-

concretas de vida, do lugar social que ocupa no sistema de relações sociais, se considerarmos as desigualdades sociais reinantes na sociedade dividida em classes sociais que submete milhões de pessoas ao limite de uma vida miserável.

Isso não significa dizer que passar pelo processo de escolarização é garantia de apropriação dos conceitos científicos e desenvolvimento do pensamento teórico. Para tanto, é preciso que os conhecimentos escolares sejam ensinados tomando-os em seu processo histórico de produção, visando a formação da consciência dos indivíduos sobre o mundo e, também, de uma conduta consciente e ética sobre ele, ao se compreender suas determinações e, por essa via, alcançar outros patamares de desenvolvimento e de compreensão da realidade em sua totalidade. Por isso, a defesa de que a educação escolar seja organizada de modo a garantir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com atividades que lhes requisitem. Se o desenvolvimento do psiquismo depende das mediações oportunizadas a cada indivíduo; se os conceitos cotidianos relacionam dialeticamente aos conceitos científicos, sendo aqueles superados por estes por incorporação, isso significa dizer que quanto mais ricas as possibilidades de apropriação dos signos culturais e de seus significados através do ensino escolar, de forma adequada, maiores as possibilidades de desenvolvimento de novas capacidades psíquicas. Assim, o ensino como processo interpsíquico (“inter” quer dizer “entre”, na relação com o outro, educador), produz desenvolvimento no plano intrapsíquico (“intra” quer dizer “dentro”, como conquista da individualidade). Aí está a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, dois processos que, de acordo com Vigotski (2000), não coincidem imediatamente, mas que estão em complexas inter-relações.

A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento [...]. A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo (VIGOTSKI, 2000, p. 334).

É com base nessas premissas que podemos afirmar o papel fundamental da escola no desenvolvimento humano, cuja função é a de proporcionar o ensino intencionalmente organizado de conceitos científicos capazes de promover um nível mais elevado de

pensamento, o pensamento por conceitos e, operando mentalmente com esses conceitos mais complexos, ultrapassar o imediato e lidar de modo consciente com a realidade.

INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

As Reformas Educacionais pautadas no século passado a partir dos anos de 1990, até os dias atuais, marcam profundamente a educação brasileira. O Marco de Ação de Dakar estabelece o compromisso assumido pelos países membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), exigindo aos governos que repassassem a política educacional e assegurassem que os objetivos e metas de *Educação Para Todos* – estabelecidos quando da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jontiem, Tailândia, em 1990 – fossem alcançados e mantidos, como também responsabilizassem de atingir eficazmente a cooperação com agências e instituições regionais e internacionais. Sendo o Brasil um dos países signatários dos documentos internacionais produzidos, os nacionais seguem as orientações estabelecidas as quais balizam as reformas educacionais como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9.394/96. Logo o Conselho Nacional de Educação (CNE), materializa o Plano Nacional de Educação (PNE) e corporificar-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), à Reforma do Ensino Médio e Técnico e os documentos regionais.

O “canto da sereia” do neoliberalismo sobre as políticas educacionais, articulando-as à reestruturação produtiva do capital e aos documentos produzidos pelos organismos multilaterais, são o *fetice* das Reformas Educativas a nível mundial. As Organizações Multilaterais (OM) como o Grupo dos G-8, a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas/ONU, são representadas por governos e banqueiros de países capitalistas centrais, os quais veem a escola como reprodutora da ordem socioeconômica, cuja finalidade é preparar mão de obra e ajustar os indivíduos a um modelo de sociedade à sua medida. Daquelas, destaca-se a ONU, criada em outubro de 1945, em substituição à Liga das Nações Unidas, estabelecida após o término da Segunda Guerra Mundial, cuja missão é a de modificar o homem e a política por meio da educação e da razão, prevendo a criação de

Comissões Nacionais nos Estados-Membros que visassem apoiar e a viabilizar seus objetivos no mundo inteiro.

Assim, a refuncionalização do Estado, intervindo na economia, direcionada para assegurar os superlucros do monopólio, exigia um Estado que garantisse as condições externas da produção e acumulação do capital. Logo, seria preciso investir na constituição de um Estado que, a serviço dos monopólios, desenvolvessem mecanismos de coesão social e não simplesmente de coerção. Esta “renovação” do Estado, com a implantação do modelo de Bem-Estar Social deu-se a partir da pressão dos trabalhadores, com a resistência das forças sindicais e as forças democráticas, fortalecidas por partidos comunistas e socialistas, o que forçou a burguesia a incorporar as demandas populares, levando o Estado a reconhecer os direitos sociais. Para Netto e Braz (2006, p.206), “[...] nestes modelos, a orientação macroeconômica de matriz keynesiana conjugada à organização da produção taylorista-fordista, alcançou o seu apogeu durante os ‘anos dourados’[...]. Após o período de acumulação oriundo da produção fordista e das políticas keynesianas entre as décadas de 1950 e 1960, o modo de produção passou a dar sintomas de um quadro crítico, observado pela tendência decrescente da taxa de lucro, o excesso de produção e o esgotamento do processo de produção taylorista/fordista. Além da desvalorização do dólar e, conseqüentemente, a falência de *Bretton Woods* e a crise do *Welfare State*, com a intensificação das lutas sociais e a crise do petróleo.

Os Acordos de Bretton Woods foram firmados na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada em julho de 1944, [...] com representantes de 44 países, para planejar a estabilização da economia internacional e das moedas nacionais prejudicadas pela Segunda Guerra Mundial. Os acordos assinados em Bretton Woods tiveram validade para o conjunto das nações capitalistas lideradas pelos Estados Unidos, resultando na criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (SANDRONI, 1999, p. 120).

Assim mesmo, crise do *Welfare State*, onde o

Estado do Bem-Estar (*Welfare State*) é um sistema econômico baseado na livre-empresa, mas com acentuada participação do Estado na promoção de benefícios sociais. Seu objetivo é proporcionar ao conjunto dos cidadãos padrões de vida mínimos, desenvolver a produção de bens e serviços sociais, controlar o ciclo econômico e ajustar o total da produção, considerando os custos e as rendas sociais. Não se trata de uma economia estatizada; enquanto as empresas particulares ficam responsáveis pelo incremento e realização da produção, cabe ao Estado a aplicação de uma progressiva política fiscal, de

modo a possibilitar a execução de programas de moradia, saúde, educação, previdência social, seguro-desemprego e, acima de tudo, garantir uma política de pleno emprego. O Estado do bem-estar corresponde fundamentalmente às diretrizes estatais aplicadas nos países desenvolvidos por governos social-democratas (SANDRONI, 1999, p. 220).

Este quadro estrutural de crises nas décadas de 1980 e 1990 seguiram com modificações que influenciaram negativamente as estruturas sociais e a condição de vida da maioria da população mundial, onde

O desemprego em massa instalou-se de modo duradouro, a desigualdade da repartição das riquezas acentuou-se fortemente e os rendimentos das classes populares baixaram visivelmente. Seria preciso acrescentar os efeitos humanos do fechamento das fronteiras dos países mais industrializados aos fluxos migratórios, da degradação do meio ambiente (efeito estufa, poluição, desflorestamento maciço...) e da desregulamentação da produção alimentar (TOUSSAINT, 2002, p. 41-42).

Assim, o desenvolvimento intitulado de capitalismo democrático foi um breve episódio na história do modo de produção capitalista. No século XX, precisamente na passagem dos anos 1960 para 1970, o sistema econômico entra em crise. Os mecanismos de reestruturação foram implementados pela burguesia monopolista, que logo retrocedeu as conquistas sociais alcançadas no pós-guerra. Para justificar a situação da crise, procurava-se apresentar os períodos posteriores como a derrota fascista, da reconstrução que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, com momento de novas linhas de convivência política e econômica de um mundo que surgia das ruínas e que se alicerçavam em novas instituições na política: a ONU; no plano econômico com os acordos de Bretton Woods, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Com o fim da expansão dos longos “anos dourados” a taxa de lucro começa a declinar. Portanto fez-se necessário restringir o poder da intervenção sindical. Nos anos oitenta do século XX, as ações repressivas começaram a ser introduzidas nos governos Margaret Thatcher, na Inglaterra; em 1980, Reagan, nos EUA; em 1982, Helmut Kohl, na Alemanha. Nesse período, conforme Netto e Braz (2006), iniciam-se as alterações nos circuitos produtivos pautados no padrão que se consolidou nos chamados “anos dourados”, com a acumulação denominada rígida, própria do taylorismo-fordismo, ao se adotar uma nova modalidade de produção de acumulação flexível, o que vai caracterizar a terceira fase do estágio imperialista, como esclarece David Harvey (1993),

A acumulação flexível [...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 1993, p. 140).

A flexibilização compreendida neste modelo de sistema capitalista, legítima estratégias neoliberais com teses conservadoras, defendidas desde os anos de 1940 do século XX, pelo economista austríaco F. Hayek (1899-1992). A ideologia neoliberal, em sua concepção de homem, o apresenta como atomisticamente possessivo, competitivo e calculista, o qual compreende o sucesso como um investimento individual, em que vencem os melhores, nem que, para alcançar esse sucesso, o indivíduo tenha que encarar de forma natural o fracasso do outro. Nessa direção, a desigualdade social é encarada como natural e necessária para que todos convivam respeitando as diferenças, visto que o espaço no mercado não abarca a todos. Essas desregulamentações têm por fim desenvolver estruturas para assegurar o grande capital, promovidas por uma burocracia internacional que se constitui como agências administrativas, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Elas têm a função de financiadoras dos programas necessários aos ajustes econômicos, por representarem a visão dominante e os interesses hegemônicos do grande capital. Atuam como formuladoras de diretrizes, principalmente, na regulação de agendas nos países de capital periférico, “[...] são apenas órgãos reguladores operando dentro de um sistema capitalista e respondendo a interesses econômicos e financeiros dominantes” (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 12). Peternella (2016) destaca o uso das expressões “não procura oferecer uma receita única”; “Oferece, contudo, uma estrutura para guiar”, as quais corroboram com a ideia de que o Banco Mundial, não se apresenta como impositor da Reforma dos Estados Nacionais sob a égide neoliberal, mas sim apenas a sugere, caso tais nações desejem competir no mercado internacional e obter sucesso.

As estratégias lançadas na direção de um consenso social incluem a elaboração de documentos que traçam metas e diretrizes que viabilizem o modelo de sociedade flexível, tais como as “Declarações Mundiais de Educação para Todos”, que norteiam e definem as diretrizes das políticas educacionais nos países periféricos, *Jomtien* (1990), Conferência de Nova Delhi (1993) e Fórum Mundial de Dakar (2000), todos elaborados e patrocinados por

organismos internacionais como a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o BM.

No caso brasileiro as reformas educacionais desencadeadas a partir da década de 1990, foram estabelecidas por meio de estratégias que constituíram a formação do consenso de uma agenda neoliberal. A “Declaração Mundial de Educação para Todos” mobilizou novos recursos e novos atores na incumbência de reformular o ideário pedagógico dos sistemas públicos de ensino. Este documento proveniente da Conferência Mundial de Educação para Todos, apresentou a educação com uma perspectiva ampla através da referida universalização do acesso e equidade social. A primeira Conferência, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi aprovada por representantes de mais de cem países e Organizações não Governamentais (ONGs) que, à época, comprometeram-se a aumentar a oferta da educação básica para a população mundial num prazo de 10 anos (2000), fundamentados na ideia de que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem. A própria promoção dessa Conferência representa um marco estratégico do anunciado no novo papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal. Mesmo que o documento da “Conferência Mundial de Educação Para Todos” não apresente o termo gestão e nem financiamento, ela sinalizou os pilares para a mudança nessa área, por parte do Estado, ao propor que a comunidade se desenvolva pessoal e financeiramente direcionados à concretização dos ideais de universalização da educação básica e a “colaborar” com a manutenção das atividades a serem realizadas pelas escolas. Há a necessidade do envolvimento dos novos atores, de “novas alianças” a serem fortalecidas, como se apresenta:

[...] Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, **com o setor privado**, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a ‘um

enfoque abrangente e a um compromisso renovado', incluímos as alianças como parte fundamental (UNESCO, 1990, p. 4, grifos nossos).

As orientações da Declaração demonstram as diretrizes políticas voltadas às alianças a serem estabelecidas entre os órgãos governamentais e não governamentais, setor privado, comunidade e famílias, bem como o conceito de que o desenvolvimento humano é de responsabilidade de todos, incluindo famílias e comunidade em geral como provedores da educação. Sobre o conhecimento a ser ensinado na escola pública, o documento refere-se àquele que atenda às necessidades básicas, o mínimo para o desenvolvimento de habilidades básicas para que não haja “[...] interferência na cultura de cada povo, os quais devem ser responsáveis por questões sociais que daqueles nasçam, procedendo de forma tolerante e pacífica” (UNESCO, 1990, p.3). O documento postulou aos países o que segue:

A satisfação dessas necessidades [básicas] confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente (UNESCO, 1990, Art. 1, p.3).

Observa-se que a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem não se limita ao desenvolvimento das habilidades como ler, escrever, expressar-se, contar e solucionar problemas, mas, à formação de valores e de atitudes, como: ser tolerante e compreender as condições de vida na sociedade globalizada como circunstâncias necessárias e naturais. Logo, o indivíduo deve dedicar-se a uma cultura de paz, respeitando a herança cultural, linguística e espiritual dos povos, enfatizado pelo documento, porém desconsidera as determinações sociais, política e econômicas das desigualdades sociais em uma sociedade produtora de mercadorias para acumulação e valorização de capital.

Entendemos que este documento, o qual demarca o movimento de reformas educacionais que serão empreendidas nos países que lhe foram signatários, a partir da década de 1990, corrobora para a formação do consenso sobre a necessidade delas conjugadas à Reforma do Estado, a serviço das demandas da reestruturação produtiva, uma vez que, ao expandir-se para acumular e valorizar capital, gera-se problemas sociais mas,

contraditoriamente, difunde-se a necessidade de se formar valores e atitudes para a coesão social, pautando-se no relativismo cultural, naturalizando as desigualdades sociais.

Os pressupostos pedagógicos que respaldam as orientações da Declaração (UNESCO, 1990) não estão explicitamente citados, porém os termos utilizados indicam o fundamento escolanovista reeditado, ou conforme Saviani (2008), neoescolanovista. Tal método é coerente com o processo de globalização da economia, em que as populações que são inseridas nas relações sociais de produção capitalista, para a extração de mais-valia como condição do processo produtivo, são convencidas de que precisam atualizar-se constantemente para nele serem inseridas, ou seja, “aprender a aprender”, porém devem ter suas culturas e saberes respeitados. Frisamos que nos documentos, como projeto formativo para o consenso social, há a defesa de que ele aconteça em um ambiente voltado ao espaço para debate, para a participação, a partir dos interesses dos alunos, sendo mais importante que a transmissão de conhecimentos sistematizados, uma vez que nem todos os postos de trabalhos exigem qualificação e desenvolvimento intelectual mais apurado. Assim, a educação pode contribuir com esse processo:

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, **mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo**, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990, p. 1, grifos nossos).

A partir dessas orientações as finalidades educacionais passam a ser estabelecidas, e a configuração das etapas da educação básica, as quais englobam a educação infantil a de jovens e adultos, centram-se na adaptação de todos os povos do mundo às necessidades da economia globalizada, como se verifica no Artigo 5 da “Declaração” (UNESCO, 1990): à educação infantil destinam-se os cuidados básicos, principalmente, pela família; à educação fundamental, restringe-se satisfazer “as necessidades básicas da aprendizagem”, como ler, escrever, contar, expressar-se, ser tolerante e solidário; à educação de jovens e adultos: a alfabetização e a capacitação técnica (a aprendizagem de ofícios e programas na área formal e não formal em matérias de saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio ambiente, ciência, tecnologia, planejamento familiar e outros problemas sociais).

O Setor da Educação do BM pretende, agora, garantir que “[...] todas as crianças e jovens [...] adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

Em contrapartida, insiste em reformas, com a flexibilização no próprio conceito de sistema educacional, o qual deverá ser alargado ao ponto de contemplar “[...] a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público, quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro)” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9).

Consideramos importante contextualizar historicamente nosso objeto de estudo – a concepção de desenvolvimento pleno do estudante na BNCC –, compreendendo que os elementos expostos neste tópico nos possibilitam ir às suas origens para apreender a sua forma atual. Defendemos a tese de que a BNCC não é um documento original em seus princípios e propósitos, mas desdobramento das estratégias elaboradas pelos organismos internacionais direcionadas a diferentes países, que têm na educação escolar um braço importante e necessário para formar o perfil do trabalhador para a sociedade capitalista em seu estágio atual, flexível, tolerante e resiliente. Além de a educação tornar-se um nicho de mercado, os interesses empresariais, também se centram na sua participação ativa no controle ideológico de seu conteúdo. No próximo tópico, apresentamos esse desfecho.

BNCC E OS LIMITES IMPOSTOS AO DESENVOLVIMENTO PLENO DO ESTUDANTE

A concretização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deu-se no ano de 2018, todavia seu processo de sistematização percorreu um longo período iniciado ainda em 2011, quando no Ministério da Educação (MEC) formou-se o Grupo de Trabalho dos Direitos de Aprendizagem, liderado pela Diretoria de Políticas de Currículos, responsável pela primeira proposta disponibilizada para a discussão. Vários foram os atores envolvidos, dentre esses: pesquisadores e entidades do campo educacional, sociedade civil organizada com destaque para a organização “Movimento Todos pela Educação”, bem como o “Movimento Todos pela Base”, uma iniciativa do terceiro setor ligado ao setor financeiro, empresas privadas e empresários do ramo educacional (SILVA; NETO, 2020). Tal processo, como explicam Silva e Neto (2020), foi marcado por três fases distintas, a saber: a) a fase de consolidação da ideia de Educação Abrangente, da Educação Infantil ao Ensino Médio e dos direitos de aprendizagem (2012 a 2014); b) a fase da conciliação entre as perspectivas dos direitos de aprendizagem e das matrizes de conteúdos elaboradas no sistema de avaliação em larga escala (2015 a 2016) e posterior rompimento do debate nacional junto da Reforma de Ensino

Médio (2016-2017); c) a fase de finalização da BNCC, especialmente a parte do Ensino Médio (2017-2018). No período de outubro de 2015 a março de 2016, disponibilizou-se para consulta pública sua primeira versão. Dentre as entidades e pesquisadores ouvidos, pareceres também foram emitidos por atores ligados ou interessados nas alterações da orientação curricular do país: os representantes dos aparelhos privados de hegemonia, a classe empresarial. Após o período da consulta e o recolhimento das sugestões e críticas, sua segunda versão foi lançada no mês de abril de 2016, período do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

Ante o fato, e as mudanças dele decorrentes no aparelho governamental, os cargos do MEC passaram a ser ocupados por especialistas ligados aos partidos PSDB e DEM, reforçando a aliança dos tempos da era Fernando Henrique Cardoso (FHC). Mendonça Filho² (DEM), assume o Ministério da Educação, o qual indica à Secretaria Executiva do Ministério, Maria Helena Guimarães de Castro³, e para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), Maria Inês Fini. Os três ocupantes dos principais cargos do Ministério da Educação, empenhar-se-ão no aprofundamento das reformas educacionais alinhadas aos interesses da classe empresarial. Em abril de 2017, o MEC entrega a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual será homologada em 20 de dezembro do mesmo ano, estabelecendo o ano de 2020 como prazo para sua implementação nas redes de ensino do país. Como exposto no tópico anterior, a BNCC apresenta uma linha de continuidade no que diz respeito ao seu referencial teórico-metodológico, sua estrutura e princípios, em relação às políticas curriculares nacionais antecedentes, como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o programa Currículo em Movimento e as Diretrizes

² Quando esteve à frente do Governo de Pernambuco, Mendonça Filho foi responsável pela implementação da escola em tempo integral no Estado, com forte apoio do “Instituto Co-responsabilidade Educacional”, uma das grandes implementadoras de reformas empresariais na educação brasileira. Cargos específicos indicados por Michel Temer, os quais tinham uma longa trajetória em governos tucanos dirigindo reformas empresariais e privatistas na educação. Logo, objetivavam liderar as reformas educacionais de acordo com os interesses da classe empresarial (MARSIGLIA, 2011).

³ Em sua trajetória, Maria Helena Guimarães de Castro, durante o governo FHC, foi presidente do INEP (entre 1995 e 2002) e Maria Inês Fini, diretora de avaliação para a certificação de competências (entre 1996 e 2002). Entusiastas das chamadas “avaliações em larga escala”, foram responsáveis pela efetivação de vários mecanismos avaliativos para diversos níveis da educação nacional, como o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Trabalharam juntas na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de 2007 a 2010, no governo José Serra (PSDB). Estando à frente da Secretaria Estadual de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro comandou a implementação do currículo único, do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de São Paulo (SARESP) e da política de remuneração por mérito na rede estadual paulista (MARSIGLIA, 2011).

Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica. Isso se confirma nas palavras de Maria Helena Guimarães de Castro (2020):

O debate sobre a Base não é novo. Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil. Lei nº 9.394, 1996) e no Plano Nacional de Educação (Brasil. Lei nº 13.005, 2014), a BNCC passou por diferentes momentos. Já no final dos anos 1990 e na primeira década do século 21, os resultados insuficientes das avaliações nacionais trouxeram para o centro do debate a questão do currículo e da valorização e formação dos professores como elementos estratégicos das políticas de melhoria da qualidade e da equidade do sistema educacional brasileiro (CASTRO, 2020, p. 99).

Depreende-se do excerto acima que a última versão da BNCC foi balizada na compreensão de ser as avaliações em larga escala e a educação voltada a resultados, os elementos estratégicos das políticas educacionais para aquilo que seus idealizadores defendem por qualidade e equidade. Para tanto, como enfatiza Castro (2020), a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, embora necessários, não são suficientes para aplicá-los às demandas cotidianas que a realidade impõe. Argumento este que, a nosso ver, assenta-se no antigo duelo entre o currículo enciclopédico, conteudista, de um lado, e, do outro, a concepção pragmática de educação, para o que se deve priorizar o conhecimento útil. Sendo este o lado que no momento se apresenta como aquele que pretende golpear fatalmente os problemas educacionais, o qual entende que **“O currículo não é mais centrado no conhecimento**, nem no aluno, mas na aprendizagem e no resultado, entendido como aquilo que o discente sabe e é capaz de fazer. Por essa razão é também denominado currículo referenciado em competências” (CASTRO, 2020, p. 99, grifos nossos).

Embora compreendamos que uma política pública é resultado de disputas, embates e negociações, ao defender um currículo que não esteja centrado nem no conhecimento e nem no aluno, mas no resultado da aprendizagem e naquilo que deva ser capaz de fazer, podemos observar em Castro (2020), pessoa que presidiu o Comitê Gestor da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, a partir de 2016, porta-voz da visão de sociedade, de ser humano e de educação, presente nestes documentos, a qual expressa a defesa da perpetuação do projeto burguês de sociedade, do individualismo e de adequação dos sujeitos às decisões que uma classe toma sobre o que o mundo deva ser ou continuar sendo, mesmo que sobre elas haja resistência. Tal visão coloca-se em posição antagônica àquela defendida neste estudo,

qual seja: a do homem como ser social e histórico e de sociedade como relações sociais de produção da vida, portanto, de exploração e opressão de uma classe (dominante) sobre a outra (dominada), que necessita ser superada. Podemos identificar aquela concepção na “Introdução” do documento aqui em análise, na seção “Os Fundamentos Pedagógicos da BNCC” (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017), tanto no que diz respeito à influência (determinação) dos organismos internacionais, como no enfoque das avaliações em larga escala e aprendizagem por resultados, centrada na formação por competências, também o projeto de educação global que se estrutura desde o final do século XX, como segue:

[...] 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) (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 13).

Assim,

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana [...]) (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 13).

Logo, depreende-se que a função social da escola não é a de promover o acesso ao conhecimento sistematizado, condição fundamental para o desenvolvimento do psiquismo, das funções psicológicas superiores, do pensamento teórico, por meio da internalização dos signos culturais mais complexos, os conceitos científicos, de modo que os estudantes possam compreender a realidade para além do imediato, do empírico, ou seja, da aparência, e, assim, tecer a crítica e se comprometer com a transformação radical da sociedade, mas sim desenvolver as competências exigidas pelo mercado de trabalho, uma vez que

Na BNCC, **competência** é definida como a **mobilização de conhecimentos** (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores **para resolver demandas complexas da vida cotidiana**, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 08, grifos nossos).

Os conhecimentos a serem mobilizados, de acordo com o documento, trata-se daqueles que serão úteis, que possam ir ao encontro de novas formas de ação as quais permitam melhorar a adaptação desses indivíduos aos interesses da classe dominante. Assim se traduz na BNCC seu compromisso com a educação integral do estudante, a ser concretizada ao longo da Educação Básica, a qual visa o que se entende por desenvolvimento humano global, pautado no “[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável”, para o quê se requer focar menos no acúmulo de informações e mais no “[...] 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 [...]” e, ainda, “[...] ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 14). O que explicita o limite do desenvolvimento pleno do estudante ao perfil do trabalhador exigido pela sociedade capitalista em seu atual momento histórico, exigindo que a escola se organize para tal, conforme prescreve a normativa.

Na BNCC não fica claro qual é o papel do professor e como o ensino deve ser organizado, somente que cabe à escola a formação das competências gerais e específicas, como espaço de mobilização de conhecimento. Neste documento não se concebe a escola como espaço de transmissão dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos, organizados de forma adequada pelo professor em sua prática pedagógica, sob a lógica dialética, produzidos na dinamicidade da realidade concreta, e único pelo meio pelo qual, de fato, se garante o desenvolvimento pleno do estudante. Contrária a essa perspectiva, na BNCC o desenvolvimento pleno restringe-se ao básico e necessário para que cada um, conforme seus interesses, adeque-se ao *modus operandi* do capital e as mudanças provocadas, principalmente, em períodos de crise econômica com seus desdobramentos sociais, como: desemprego, fome, miséria, migrações em massa etc., para o que o indivíduo

deve ser responsabilizado por inovar guiado pela sua competência de ser resiliente, socioemocionalmente controlado, cognitivamente capaz. A partir deste significado, de desenvolvimento pleno do estudante e de educação integral, na BNCC, direcionados por uma formação para competências gerais e específicas, pautadas em direitos de aprendizagens essenciais, temos que neste documento o estudante é compreendido de forma abstrata, ao se negar a realidade concreta, o que compromete o ensino efetivo e, conseqüentemente, a aprendizagem e o desenvolvimento do psiquismo humano nas suas máximas possibilidades caso a prescrição seja perseguida à risca.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nossa intenção com as discussões e análises realizadas, ainda que na limitante de um artigo, foi a de somar força material crítica às políticas curriculares que insistem em buscar soluções aos problemas educacionais na superficialidade, sem ir às raízes, às causas determinantes. Tal conduta resulta em perpetuação da carência, do cerceamento, restringindo crianças, jovens e adultos ao mínimo, ao básico, os quais têm a escola como o único lugar para acessar os conhecimentos historicamente sistematizados, de forma adequadamente organizada, a partir do ensino realizado por professores com sólida formação teórica e condições de trabalho. Assim, retomamos o pressuposto com o qual iniciamos nossas discussões, qual seja: o homem como ser social e histórico, portanto, necessita tornar-se humano o que não é possível sem a internalização dos signos culturais que lhe são externos, por meio de um processo educativo intencional e adequadamente organizado, promotor do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dada a complexidade da realidade atual e das objetivações humanas historicamente constituídas. Para o seu desenvolvimento pleno, para a sua humanização, com vistas a superar os limites da aparência empírica e das propriedades externas do objeto de conhecimento, como já dissemos e fazemos questão de reiterar, faz-se necessário o ensino, o professor e a escola, o que na BNCC é suprimido.

Ainda ressaltamos que o desenvolvimento pleno do pensamento, mediado pelos verdadeiros conceitos, ocorre mediante a apropriação, pelos estudantes, dos conteúdos dos componentes curriculares: da Filosofia, da Sociologia, das Artes, da Matemática, da História, da Literatura, da Língua Portuguesa e de outras línguas, da Geografia, da Química, da Física, da Biologia, e não de uma concepção que secundariza a apropriação do conhecimento sistematizado, que foca na formação de competências, habilidades, atitudes

e de características psicofísicas necessárias à competição, aos interesses individuais em detrimento dos interesses coletivos, requisitadas à reprodução do capital, limitando a escola a uma saber utilitário e espontâneo.

REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amália Pie Abib *et. al.* Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial: resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Documento Completo. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 21 de jun. de 2021.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. Em *Aberto*, v.33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4557/3777> Acesso em: 21 de jun. de 2021.

CHOSSUDOUSKY, M. A globalização da pobreza. Impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. São Paulo, 1999.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. 16. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

NETTO, José Paulo; **BRAZ**, Marcelo. Economia política: uma introdução crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARSIGLIA, A. C. G. Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PETERNELLA, Alessandra. Crise da pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no início do século XXI. Tese (doutorado em educação). Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2016.

TULESKI, Silvana Calvo. EIDT, Nádia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: **MARTINS**, Lígia Márcia. **ABRANTES**, Angelo Antonio. **FACCI**, Marilda Gonçalves Dias. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

TOUSSAINT, E. A bolsa ou a vida: a dívida externa do terceiro mundo: as finanças contra os povos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SANCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. Filosofia da Práxis. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO); São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANDRONI, Paulo. Novíssimo dicionário de economia. São Paulo: Best Seller, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 10 ed., Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SILVA, Ileizi Fiorelli. NETO, Henrique Fernandes Alves. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018). Espaço do Currículo, v.1 3, p. 262-283, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545> Acesso em: 21 de jun de 2021.

UNESCO. Declaração mundial de educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VIGOTSKI, Levi Semiovitch. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.