

## Paulo Freire versus BNCC: perspectivas antagônicas de currículo

*Paulo Freire against BNCC: antagonistic perspectives of curriculum*

*Paulo Freire versus BNCC: perspectivas antagônicas de currículo*

Valter Martins Giovedi

Universidade Federal do Espírito Santo  
giovedival@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-3277-2924>

Itamar Mendes da Silva

Universidade Federal do Espírito Santo  
itamarmendes62@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-2097-8754>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo evidenciar o antagonismo existente entre as concepções curriculares de Paulo Freire e da BNCC. Para tanto, realiza uma análise documental, ressaltando aspectos da concepção de currículo das duas perspectivas: as justificativas, os objetivos, os eixos articuladores do conhecimento, o processo de seleção dos conteúdos escolares e o papel do professor. Demonstra-se que, mais do que concepções diferentes, são perspectivas contraditórias e até antagônicas em vários aspectos. Conclui-se que a obrigatoriedade de observância da BNCC tem como consequência inevitável a exclusão da perspectiva freireana da Educação Básica, negando, assim, as contribuições daquele que é reconhecido mundialmente como um dos maiores educadores de todos os tempos.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. BNCC. Currículo. Antagonismo.

### ABSTRACT

*This article calls attention to the antagonism between the curricular conceptions of Paulo Freire and BNCC, the Brazilian National Common Core Curriculum. It carries out a documental analysis of central aspects of the two referred curriculum perspectives: justifications, objectives, articulating axes of knowledge, processes of selection and organization of curriculum content and the teacher's role. It demonstrates that, more than different conceptions, both are contradictory and even antagonistic perspectives in several dimensions. In conclusion, as compliance with the BNCC is mandatory in Brazil, by the force of law, its validity has the inevitable consequence of excluding the Freirean perspective from Brazilian Basic Education, thus denying the contributions of the one who is recognized worldwide as one of the greatest educators of all time.*

**Keywords:** Paulo Freire. BNCC. Curriculum. Antagonism.

## RESUMEN

*Este trabajo tiene como objetivo mostrar el antagonismo existente entre las concepciones curriculares de Paulo Freire y de la BNCC. Para tanto, se realiza un análisis documental, resaltando algunos aspectos de la concepción de currículo de las dos perspectivas: las justificaciones, los objetivos, los fundamentos articuladores de conocimiento, el proceso de selección de los contenidos escolares, la comprensión del papel del profesor. Se demuestra que, más que concepciones diferentes, ambas son perspectivas contradictorias y hasta antagónicas en varios aspectos. Se concluye que, como la obligatoriedad de observancia de la BNCC posee un carácter obligatorio en Brasil, por tener fuerza de ley, su vigencia tiene como consecuencia inevitable la exclusión de la perspectiva freireana de nuestra Educación Básica, así, negando las contribuciones de aquel que es reconocido mundialmente como uno de los más grandes educadores de todos los tiempos.*

**Palabras clave:** Paulo Freire. BNCC. Currículo. Antagonismo.

## Introdução

Desde o início da vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, as redes, escolas e os/as docentes viram-se obrigados/as a se ajustar a um padrão homogêneo e uniformizador de currículo. A novidade deste processo não está exatamente na uniformização curricular, tendo em vista que este fenômeno é recorrente na nossa educação há algumas décadas. No entanto, é a primeira vez que, no nosso país, o processo se dá em nível nacional, a partir da publicação de um currículo com força de lei e que, portanto, cria uma obrigatoriedade de obediência a todos/as que atuam na Educação Básica.

São conhecidas várias experiências de padronização curricular em nível municipal e estadual no Brasil. Para citar alguns casos, não podemos deixar de mencionar as compras de sistemas apostilados por parte de redes municipais e estaduais espalhadas pelo país dos quais destacamos: o Projeto São Paulo Faz Escola, aplicado naquele Estado a partir de 2008; e o Currículo Capixaba, implantado no Estado do Espírito Santo entre 2019 e 2020. Historicamente, os seus resultados, obtidos por meio de avaliações standardizadas (RAVITCH, 2011), têm sido abaixo das expectativas inicialmente criadas e, mesmo assim, invariavelmente, levantam-se as vozes da padronização, alegando que ela é condição necessária para a conquista da qualidade da educação. Os constantes fracassos dessas políticas curriculares devem nos levar a refletir se realmente a motivação dos seus defensores é a melhoria da educação ou se essa intenção é apenas o objetivo declarado, mascarando outras pretensões que não poderiam ser explicitadas.

Não é muito difícil elencar alguns malefícios e contradições dos processos de padronização curricular: alienação do trabalho pedagógico, impossibilidade em si de

controlar o cotidiano da escola, expropriação do caráter intelectual da profissão de professor/a, indução de programas e de situações de aprendizagem artificiais e descontextualizadas, apatia dos/as estudantes etc. são algumas das consequências invariavelmente constatadas nos contextos em que a velha fórmula da padronização é implantada. É ela que a BNCC vem impor na Educação Básica em nível nacional.

Em contrapartida, desde o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, a perspectiva pedagógica de Paulo Freire vem sendo recriada no contexto da educação pública do nosso país. Uma das marcas mais relevantes dessas experiências tem sido a aposta na autonomia das escolas e dos/as docentes na construção do currículo, entendendo-se que só com essa autonomia será possível construir uma escola pública popular realmente democrática, em favor do acesso e permanência dos/as estudantes, principalmente os/as provenientes das classes populares, na escola.

Diante disso, podemos constatar a existência de duas concepções antagônicas de currículo quando comparamos a BNCC com a perspectiva freireana. Ou seja, mais do que uma disputa por visões diferentes, trata-se do irreconciliável confronto de paradigmas de educação, de currículo e de pedagogia. A BNCC nega a concepção freireana de currículo e, por seu turno, o currículo inspirado em Freire nega os pressupostos e proposições da BNCC.

Isto posto, este artigo pretende evidenciar esse antagonismo, a partir da análise de alguns aspectos da concepção de currículo presentes na BNCC, comparando-os com a concepção de Freire. Para isso, realizamos um trabalho de análise de documentos, elegendo, em especial, três fontes documentais: o documento da **BNCC (2017)**, o documento **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo (1989)** e o documento **Cadernos de Formação – Um primeiro olhar sobre o projeto (1990)**, no qual Freire e sua equipe expõem a proposta curricular que foi apresentada como possibilidade, não imposição, a todas as escolas da rede municipal de São Paulo no período da gestão Paulo Freire (1989-1992).

Para alcançarmos o objetivo proposto, elegemos alguns aspectos de comparação. Na seção 1, buscamos evidenciar as contradições existentes entre as justificativas elencadas pela BNCC e pelos documentos da gestão Paulo Freire; na seção 2, confrontamos os objetivos da educação escolar, segundo essas duas perspectivas; na seção 3, comparamos os eixos articuladores do conhecimento escolar em uma e na outra concepção de currículo e expusemos as divergências a respeito do processo de seleção do

conhecimento escolar; na seção 4, explicitamos as concepções contraditórias a respeito da docência segundo a BNCC e segundo a perspectiva freireana; por fim, nas Considerações Finais, criamos um quadro-síntese que resume as principais teses trazidas pelo texto e reafirmamos a necessidade de que os agentes da educação em todos os espaços de atuação ganhem cada vez mais consciência das razões que tornam imperativa a resistência à BNCC e a sua superação em favor de concepções de currículo que efetivamente façam jus à ideia de educação democrática.

## Confrontando justificativas

Pedagogia do Oprimido: aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens e povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

(PAULO FREIRE, 1987)

Toda proposta curricular busca se legitimar a partir de justificativas que podem ser de múltiplas naturezas (axiológicas, políticas, epistemológicas, gnosiológicas, jurídicas, estéticas, sociológicas, antropológicas etc.) e que lhes dão sustentação teórica diante do que pretendem propor. As justificativas são necessárias, pois revelam as razões que levaram os/as proponentes a determinadas conclusões e proposições pedagógicas em detrimento de outras. Quando voltamos o nosso olhar para o documento da BNCC, facilmente observamos que as justificativas apresentadas se encontram nos âmbitos jurídico e sociopolítico-pedagógico.

No âmbito jurídico, a BNCC faz uma seleção de dispositivos provenientes da Constituição de 1988, da LDBEN de 1996, do PNE de 2014 e das DCNs de 2010 para justificar a sua pertinência e necessidade. Em artigo nosso anterior, que neste momento encontra-se no prelo (SILVA; GIOVEDI, 2021), já tivemos a oportunidade de analisar a inconsistência dos argumentos apresentados na BNCC em face dos preceitos

constitucionais e legais que estruturam a educação brasileira. Por isso, não vamos aqui nos concentrar neste aspecto e sim naquele que chamamos de sociopolítico-pedagógico.

Nessa dimensão, o documento lança mão de diferentes justificativas: superação da fragmentação das políticas educacionais (BRASIL, 2017, p. 6); garantia de patamar comum de aprendizagens (p. 6); as competências como foco das avaliações internacionais (p. 11); a escola como lugar de democracia inclusiva e de não discriminação (p. 12); necessidade de sintonia do currículo com desafios da sociedade contemporânea e com a variedade de infâncias e juventudes (p. 12).

Particularmente, há uma justificativa que se sobressai:

[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias (BRASIL, 2017, p. 13).

O enfrentamento das desigualdades educacionais apresenta-se, portanto, como a finalidade maior de sustentação da necessidade de uma BNCC. A lógica do argumento realiza o seguinte movimento: a desigualdade social encontra na desigualdade educacional uma das suas principais causas; esta última só poderá ser combatida caso sejam garantidas as mesmas aprendizagens em todo o país; essas aprendizagens essenciais podem ser resumidas em 10 competências às quais todos/as os/as estudantes da Educação Básica devem ter acesso; essas competências, quando assumidas como referências por todos os sistemas de ensino, possibilitarão a superação da fragmentação curricular do Brasil; é justamente essa fragmentação a principal responsável pela geração de aprendizagens díspares; por sinal, essas aprendizagens díspares são os sintomas mais evidentes das desigualdades educacionais; por isso, é fundamental que os estudantes dos diferentes níveis socioeconômicos, dos diferentes grupos étnico-raciais e possuidores de todas as singularidades existentes possam acessar os mesmos conhecimentos; assim, o combate às desigualdades educacionais se dá via o estabelecimento de uma BNCC,

garantindo-se as mesmas aprendizagens essenciais em todo o país, resultando no combate às desigualdades sociais. Resultado: a homogeneização curricular se justifica por um dos mais nobres valores civilizacionais: o enfrentamento das desigualdades sociais.

Se nos dedicamos à leitura atenta de Paulo Freire (2005a), rapidamente percebemos que as justificativas são diferentes e as implicações político-pedagógicas são antagônicas às da BNCC. Para Freire, a educação é criação social e reproduz a sociedade, mais do que a muda. Assim, temos na BNCC um silogismo que remete à visão salvacionista da educação, atribuindo-lhe responsabilidade pelo que ela não é capaz de fazer, senão em processo de mudança que é, fundamentalmente, social: “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 2005b, p. 112). Em várias de suas várias obras, observamos que a questão das desigualdades sociais ganha uma análise muito mais radical, na medida em que considera as suas profundas razões estruturais.

Ainda em Freire, a crítica às desigualdades supera os aspectos educacional e social, abrangendo também o político, o econômico e o cultural, realizando-se a partir de um pressuposto ético-político poderoso, que se expressa no processo de humanização.

O conceito de humanização se espalha por toda a construção pedagógica e curricular de Freire, sendo que jamais se pode admitir meios, instrumentos, caminhos e propostas de ação que entrem em contradição com este pressuposto irrecusável. Nesse sentido, a denúncia das desigualdades, bem como de todas as outras formas de opressão, inclusive a negação da possibilidade de os sujeitos participarem de processos de elaboração dos currículos escolares, é feita de modo concomitante. Não se separam as estruturais desigualdades sociais que produzem pobreza e miséria, em si desumanizadoras, dos processos de alienação política e pedagógica.

A desigualdade socioeconômica encontra boa parte dos seus fundamentos nos processos de divisão do poder político e, por outro lado, as desigualdades políticas são aprofundadas pelas desigualdades econômicas.

Noutra perspectiva, no escopo teórico justificador da BNCC se fala de desigualdades sociais, mas não da pobreza e da miséria, que são as suas faces visíveis a “olho nu”. Fica parecendo que no documento se buscam argumentos quase que “assépticos” para se referir a um problema tão grave e tão persistente na realidade brasileira e referenciado na literatura desde a edição dos estudos de Josué de Castro

(1957) que identifica, explicita e denuncia a existência de disparidades regionais persistentes produtoras de uma “geografia da fome” a impossibilitar o desenvolvimento, a democracia e a paz em virtude da divisão nefasta entre “a abundância e a miséria, entre o luxo e a pobreza, entre o esbanjamento e a fome”.

Em outro texto (SILVA et al., 2019), utilizamos a contundente crítica cinematográfica da distribuição de renda no Brasil apresentada pelo cineasta Jorge Furtado no curta intitulado “Ilha das Flores”, que julgamos pertinente também a este item:

Os funcionários do dono dos porcos separam no lixo os materiais de origem orgânica que julgam adequados para a alimentação dos porcos [...].

Aquilo que foi considerado impróprio para a alimentação dos porcos será utilizado na alimentação de mulheres e crianças [...].

Do lado de dentro da cerca elas podem pegar para si todos os alimentos que os empregados do dono dos porcos julgaram inadequados para os porcos (ILHA DAS FLORES, 1989).

Afirma Arroyo (2017), reportando-se a Paulo Freire, que a injusta distribuição de riquezas “rouba a humanidade” dos que vivem na pobreza e na miséria. Acrescenta noutro trecho do seu texto que os pobres ingressaram na escola, mas que sua condição de pobres ficou de fora, pois os currículos continuaram a se constituir com os mesmos temas, procedimentos etc. A pobreza e a situação de vida e experiência dos pobres nunca foi tema curricular importante, o que explica em boa medida o fracasso da escola em educar esse expressivo extrato populacional. Diante disso, concluímos, a partir do que diz o autor, que falar de desigualdade social se torna, no âmbito da BNCC, um eufemismo asséptico que não trata das causas, mas tão somente de seus aparentes efeitos. E, quando na BNCC faz-se referência às possibilidades de que, ao se debelar as desigualdades educacionais, se possam gerar, por decorrência, o enfrentamento e a superação das desigualdades sociais, a inconsistência e a ingenuidade da análise salvacionista adquirem formatos ainda mais preocupantes.

É importante destacar que há diferentes formas de conceber e enfrentar a pobreza e a miséria e a educação pode ajudar, mas nunca se caracterizar protagonista, vez que depende de aspectos socioeconômicos que envolvem a produção, a distribuição de renda e do acesso aos bens e serviços coletivamente produzidos. A mudança de tal situação desumanizante só pode acontecer na exata medida das diversidades regionais e locais existentes, pois num país como o Brasil é praticamente impossível que uma solução

plausível numa área rural o seja numa periferia urbana, destarte todo o processo de homogeneização cultural empreendido pelas diversas mídias (SILVA et al., 2019). Nesse sentido, a BNCC não é remédio para aquilo que ela diz querer enfrentar, na medida em que lança mão de um meio (a padronização curricular) que é justamente um dos pilares de sustentação das desigualdades.

Por isso mesmo, Freire jamais poderia flertar com qualquer proposta que negue aos sujeitos o papel de construtores do projeto político-pedagógico da própria escola. Nesse sentido, destacamos as seguintes palavras:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. [...]

Nesta dimensão, os educadores são chamados a apresentar suas propostas e a discutir as diferentes formas de viabilizá-las e a identificar o papel da administração neste processo, de forma a garantir um esforço integrado para viabilizar a mudança. As medidas concretas surgirão gradativamente. De nada adiantaria um plano de governo elaborado apenas em gabinete, excluindo a presença ativa e deliberativa dos que o executam (SÃO PAULO, 1989, p. 8-9).

Quando colocamos essas justificativas de Freire ao lado das justificativas da BNCC, não é difícil de perceber que são perspectivas antagônicas. Para a BNCC, está implícita a aceitação da ordem econômica e política vigente que naturaliza as hierarquias sociais, ainda que tente esconder essa intenção por uma retórica de superação das desigualdades educacionais. Para Freire, o horizonte ético-político da libertação está colocado desde o início do discurso pedagógico-curricular, atravessando todos os momentos do processo educativo como condição necessária para que não entre em contradição com as intencionalidades humanizadoras assumidas. Por isso, a justificativa da BNCC não resiste a uma análise crítica, ainda que inicial, a partir de um olhar freireano.

## Confrontando objetivos da educação escolar

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

(PAULO FREIRE, 1987)

Freire afirma a educação como atividade propriamente humana e constituinte do processo de humanização, de fazer-nos mais humanos. E em nossa experiência de vida vamos nos tornando, pouco a pouco, dia a dia, sujeitos de nossa existência na medida em que buscamos, ao superar os limites de nossa realidade objetiva, nos libertar de tudo que nos impede de “Ser Mais”. Assim, e porque inconclusos vamos, cada dia, construindo uma versão mais nova e diferente, com permanências e mudanças, emancipamo-nos e nos humanizamos. (FREIRE, 2000, p. 56-57).

O humano se caracteriza como ser de práxis. Aquele que agindo sobre o mundo reflete sobre seu agir e desta reflexão cria possibilidades de mudar o mundo e de constituir a si próprio como sujeito desse processo, enfim, histórico. Entretanto, essa caminhada não é solitária, posto que a partilham com seu grupo, comunidade e, no limite, com a coletividade humana. Tornar-se sujeito, ser de práxis, emancipar-se só é possível em comunhão. Também aprender e ensinar são processos humanos coletivos: “[...] foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 2000, p. 49).

Nesse sentido, a educação escolar não desconhece as necessidades adaptativas ao mundo sociocultural para a socialização das novas gerações, mas apostando na superação, dada pela e na busca do “Ser Mais”, se constitui questionadora do status quo e de propostas educacionais que buscam promover a adaptação do homem e da mulher a um mundo dado. A esse tipo de educação Freire chama de bancária e contra ela se insurge em virtude de sua deliberada ação de tornar os educandos objetos da ação docente e, por isso, “seres da adaptação, do ajustamento”.

Quando buscamos dialogar com a obra de Freire podemos concluir que essa perspectiva bancária se renova como se vê hoje na BNCC e em sua retórica de “direitos de aprendizagem” de “aprender a aprender”, de desenvolver competências, ou seja, “aprender a fazer”. Isso recupera a proposta da Unesco contida no “relatório Delors” (1998) no qual se propõe uma educação para o século XXI adequada aos modelos e necessidades produtivas que, superando o Taylorismo-Fordismo (linha de produção, especialização, estoques), acolhem o Toyotismo (trabalho em equipe, flexível, trabalhador adaptável, *just in time*, “qualidade total”) (PINTO, 2007).

Entretanto, é imprescindível reafirmar que sempre acaba por chegar aos mesmos lugares atingindo os mesmos objetivos: preparar as novas gerações para o que hoje se chama “mercado de trabalho”. Ou seja, aposta-se na “modernização” da linguagem, das técnicas e do anúncio das finalidades com vistas a promover a adaptação e o ajustamento dos/as educandos/as às necessidades do modo de produção por meio da transmissão e do acesso a informações, valores e procedimentos comuns em todo o território nacional, conforme demonstraremos no próximo item deste texto. Este processo transforma cada escola, independente de sua localização, numa espécie de filial que se propõe a oferecer a todos seus “consumidores” o mesmo produto disponível em sua matriz, apesar da linguagem de flexibilidade contida no conceito do *just in time* que, mesmo não expresso na BNCC, é o que parece lhe oferecer suporte.

Esse caminho não pode chegar a outro lugar senão à formação de homens e mulheres dóceis ao jugo dos opressores, objetos da ação de outrem:

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 1987, p. 39).

A partir desta demarcação, Freire vai construir uma proposta para a escola se constituir, se organizar, inclusive quanto ao currículo, para o que nela se ensina e se aprende, tanto teórica quanto praticamente, possa favorecer a constituição de sujeitos críticos capazes de transformar o mundo. É isso que se pode notar nos escritos construídos em sua experiência como responsável pela administração da educação da cidade de São Paulo no período 1989-1992:

O papel da escola, de modo a:

- perceber a escola como um local privilegiado de receber e considerar a cultura da comunidade e de irradiar outras formas e manifestações culturais;
- perceber a escola como local de reflexão, estudo e construção conjunta do conhecimento;
- entender e valorizar a escola como espaço de participação e organização dos diferentes segmentos e movimentos sociais;
- valorizar a escola como espaço de construção individual e coletiva da ação pedagógica, numa perspectiva de resgatar o educador no educador;
- compreender a função política da escola, numa perspectiva de saber como instrumento de luta na transformação da história (SÃO PAULO, 1990, p. 16).

Assim, o sujeito e sua criticidade se constituem na práxis do aprender e ensinar que se faz coletivamente, o que exige o movimento dialético da ação-reflexão-ação com vistas a transformar a realidade. E a escola, bem como a educação escolar, se constitui como locus de apropriação e produção de conhecimento num diálogo entre os acúmulos culturais humanos e as vivências e criações culturais dos grupos, da comunidade e do território em que se encontra inserida. Dito isso é necessário que se reforce a inadequação de um currículo único para todo o país, ancorado na decisão de transmitir aspectos da cultura universal, apesar do discurso da flexibilidade, como se isso fosse capaz de garantir o chamado direito de aprendizagem. Enfim, a perspectiva freireana concebe educação, conhecimento, estudante e escola num sentido diametralmente oposto ao que se pode encontrar na BNCC. Tais propostas são, na concepção e na prática, irreconciliáveis.

## **Confrontando os eixos articuladores do conhecimento e concepções de seleção de conteúdos**

O conhecimento, no sentido amplo do termo, é a palavra que melhor expressa a razão de ser da instituição escolar. Não há escola que, de modo mais ou menos consciente, não esteja assumindo posições diante de questões como: qual conhecimento a escola vai valorizar? Como a escola vai ordenar tal conhecimento? Qual o papel que o conhecimento desempenha? Qual sua função social? Como saber quais conhecimentos vão fazer parte dos programas e quais não farão? Etc. As respostas a essas perguntas revelam diferentes posicionamentos políticos, axiológicos, gnosiológicos, epistemológicos, estéticos etc. que esperamos da educação escolar.

O fato é que o conhecimento não é tratado sem critérios de organização por parte das escolas. Para estruturá-lo, elas sempre recorrem a algum eixo/parâmetro para selecioná-lo, ordená-lo e disponibilizá-lo. Tradicionalmente, esse processo tem sido o disciplinar e/ou de área de conhecimento. Ou seja, as escolas se organizam em disciplinas e/ou áreas e, dentro de cada uma delas, elencam unidades de conteúdos de acordo com o que nelas está consagrado. Ministrando o conteúdo nestas unidades de conteúdo é a tarefa que cabe aos/as professores/as, nesta perspectiva. As unidades são os fins ou, melhor dizendo, os objetivos educacionais a serem atingidos emergem delas.

Quando voltamos o nosso olhar para a BNCC, tentando apreender como este documento trata esse aspecto do currículo, deparamo-nos com a seguinte afirmação:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. **Requer o desenvolvimento de competências** para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos e culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, 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 (BRASIL, 2017, p. 12, grifo nosso).

Competência é a palavra-chave da BNCC diante do problema de decidir a respeito do eixo articulador do conhecimento. Ou seja, o ponto de partida da BNCC não são as disciplinas e/ou áreas, tampouco as unidades consagradas historicamente em cada uma delas. Desenvolver dez competências é, para este documento, a finalidade maior da Educação Básica, em função das quais todas as etapas da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio) e todos os componentes curriculares devem se colocar a serviço.

Diante disso, para transitar das dez competências gerais abstratas até o trabalho da sala de aula concreto de cada professor, de cada disciplina, em cada escola concreta, na BNCC se parte do âmbito geral da Educação Básica e se vai restringindo e especificando os âmbitos de abrangência. Constatamos que o documento utiliza o seguinte processo expositivo:

1. Âmbito geral da Educação Básica: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento se consubstanciam em 10 competências gerais da Educação Básica, sendo que elas exprimem o que se espera da formação dos estudantes do país até o final do Ensino Médio;

2. Âmbito de cada etapa: os documentos da BNCC apresentam as competências gerais que todos/as os/as estudantes do Brasil devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica: daí surgem as competências gerais da Educação Infantil, as competências gerais do Ensino Fundamental e as competências gerais do Ensino Médio;
3. Âmbito de cada área dentro de cada etapa: As competências gerais de cada etapa são convertidas em competências específicas de cada área do conhecimento dentro de cada etapa (Competências de Linguagens e códigos; Competências de Matemática; Competências de Ciências da Natureza; e Competências de Ciências Humanas);
4. Âmbito dos componentes curriculares: As competências específicas das áreas são convertidas em competências específicas de cada componente curricular por etapa da Educação Básica. No Ensino Fundamental, por exemplo, a BNCC explicita as competências específicas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso, abrangendo tanto os anos iniciais, quanto os anos finais. Por isso, no documento encontramos quadros com “competências específicas de História para o Ensino Fundamental”, “competências específicas de Ciências para o Ensino Fundamental”, e assim por diante;
5. Âmbito do componente curricular em cada ano de escolaridade: A partir daí, a BNCC passa a prescrever objetos de conhecimento que devem ser ensinados em cada ano ou a cada dois anos da escolaridade;
6. Enumeração de habilidades ligadas a cada objeto de conhecimento prescrito: Cada objeto de conhecimento implica em uma ou mais habilidades a ele articuladas, determinando-se, assim, para cada docente, exatamente o conteúdo que ele deve trabalhar e o objetivo que ele deve alcançar em cada ano ou a cada dois anos de escolaridade dos estudantes.

Portanto, a razão última é o ajustamento social dos indivíduos a um suposto cenário mundial que exige competências gerais que, por sua vez, são paulatinamente convertidas em descritores mais específicos até chegar às habilidades de cada ano/componente curricular/objeto de conhecimento.

Sobre essa lógica, é importante apontar algumas inconsistências que saltam aos olhos: o documento não revela de onde vieram as 10 competências, tampouco porque são 10 e não 9 ou 11; o documento não justifica de onde extraiu os objetos de conhecimento selecionados, tampouco a pertinência deles para um país do tamanho do Brasil; como há um suposto embasamento legal, tudo isso que está prescrito tem força de lei, obrigando

cada escola e cada professor/a do país a seguir rigorosamente, até porque são objetos de conhecimento e habilidades que servem de referências para as avaliações de larga escala. Ou seja, em torno de uma proposta tão cheia de inconsistências, lacunas, contradições e abstrações, espera-se que haja um consenso por parte daqueles/as que serão os/as seus/suas aplicadores/as.

Em contraposição a essa perspectiva constatamos a manifestação de Paulo Freire em uma das cartas do livro **Professora sim, tia não**, que, apesar de longa, reproduzimos na íntegra por sua clareza acerca dessa questão:

[dentre os interesses e direitos da professora, há], por exemplo, o de recusar o papel de puras seguidoras dóceis dos pacotes que sabichões e sabichonas produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta des-crença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar.

E o curioso nisso tudo é que, às vezes, os sabichões e sabichonas que elaboram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar mas quase sempre deixam implícito em seu discurso, que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras. E a extravagância de uma tal perspectiva está exatamente na contradição chocante entre o comportamento apassivado da professora, escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras.

Creio que um dos caminhos táticos para professoras competentes, politicamente claras, críticas que, recusando ser tias se afirmam profissionalmente como professoras, é desmitificar o autoritarismo dos pacotes e das administrações pacoteiras, na intimidade de seu mundo, que é também o de seus alunos (1993, p. 16).

Não é difícil de percebermos, a partir das palavras de Freire, o quanto essa perspectiva de currículo é: autoritária no procedimento formal de tomada de decisões curriculares, menosprezando a capacidade dos/as educadores/as, dos/as educandos/as e das comunidades de participarem desse processo decisório; e invasiva no conteúdo, prescrevendo conhecimentos (sejam eles competências, habilidades, conteúdos, atitudes etc.) a uma variedade imensa de contextos socioculturais espalhados por grandes territórios com algumas possíveis semelhanças e infinitas peculiaridades.

Em contrapartida, a gestão Paulo Freire, defendeu uma concepção de currículo bem diversa. Na citação abaixo, podemos identificar características que revelam: 1. O

compromisso do currículo com um horizonte crítico-transformador; 2. Uma visão ampliada do conceito, abrangendo todas as interações que se dão em função da escola, na medida em que interferem na formação dos sujeitos que nela convivem; 3. O respeito radical pela autonomia da escola no processo de sua construção; 4. Reconhecimento da natureza histórica e dinâmica do currículo, admitindo-se a necessidade de constante avaliação e revisão no processo de sua realização no cotidiano da escola.

O conceito de currículo, de modo a:

- entender o currículo como o instrumento básico de que a escola dispõe para organizar sua ação transformadora;
- entender o currículo de forma mais ampla, extrapolando a grade curricular, englobando todas as ações e relações, de fora para dentro e de dentro para fora, postas e existentes, na e para a escola;
- perceber o currículo na perspectiva da gestão democrática da escola como uma construção em processo, portanto, diretamente relacionado ao coletivo das escolas através do planejamento participativo;
- compreender esta forma de organização curricular como dinâmica e que pode ter sua ação reorientada com frequência (SÃO PAULO, 1990, p. 15).

Essas diretrizes gerais foram defendidas pela gestão no que concerne a todas as escolas da rede municipal. A partir desses princípios, abriu-se um campo de possibilidades curriculares que as escolas poderiam trilhar com base nos diálogos internos dos seus sujeitos e com base nas relações estabelecidas com as comunidades atendidas pelas escolas.

Garantida a autonomia das escolas em relação à construção de seus currículos, a gestão fez um esforço de sistematizar uma proposta específica que poderia ou não ser adotada pelas escolas: A Ação Pedagógica de Via da Interdisciplinaridade. Quando voltamos o nosso olhar para essa proposta, identificamos uma clara concepção em relação ao eixo articulador do conhecimento, bem como em relação ao processo de seleção do conhecimento, tendo em vista a construção de programações pedagógicas.

A opção pelos temas geradores se traduz numa nova relação a ser estabelecida entre currículo da escola e a realidade da comunidade local. **Os temas geradores enunciam situações problemáticas significativas de uma dada comunidade que, em sendo trazida para a escola, devem ser compreendidas criticamente, apontando possibilidades de intervenção nessa realidade histórica. Implicam ação com vistas à transformação. Os temas refletem uma realidade que é global, interdisciplinar na sua**

**natureza. Por serem situações amplas permitem uma abordagem interdisciplinar, menos fragmentada possível, gerando relações entre essa realidade e conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade,** permitindo, ao mesmo tempo, a compreensão do tema gerador através de apropriação do conhecimento e a criação e/ou reconstrução de novos conhecimentos (SÃO PAULO, 1990, p. 26-27 – grifos nossos).

Enquanto que na BNCC os objetos de conhecimento são unidades arbitrariamente selecionadas e sequenciadas, na perspectiva curricular inspirada em Freire, os objetos de conhecimento da escola são os temas geradores, a partir dos quais o trabalho interdisciplinar se torna possível, na medida em que os diferentes campos do saber passam a ter referências comuns para organizar os seus respectivos programas de trabalho pedagógico. A divergência quanto aos objetos de conhecimento da escola revela uma contradição em relação à própria concepção de conhecimento. Para a BNCC, o conhecimento é tomado como processo de apropriação de um saber geral preestabelecido para fins de desenvolvimento de competências abstratas supostamente exigidas por uma, também abstrata, sociedade em constante mudança. Para Freire, o conhecimento é processo pelo qual humanos, a partir de suas situações existenciais concretas, respondem aos desafios que lhes são apresentados, tendo em vista a sua compreensão e superação. Ou seja, o conhecimento não é instrumental. É praxiológico. Por isso, em Freire, a seleção de conhecimentos se dá em função da realidade concreta de cada comunidade atendida pela escola.

Entende-se que o programa, conceituado como seleção e ordenação de conhecimentos, é um dos elementos de organização que subsidiam a compreensão da realidade significativa.

A organização do programa precisa ser uma resposta o mais interdisciplinar possível, não fragmentada [...] [uma resposta], no momento do trabalho coletivo da escola, aos temas geradores e às situações significativas (SÃO PAULO, 1990, p. 29).

Se, para a BNCC, o conteúdo é meio para desenvolver habilidades e competências instrumentais e funcionais ao sistema, tendo como função social adaptar os indivíduos para a competitividade vigente, dentro da lógica da responsabilização individual, do “cada um por si” e do “ser empresário de si mesmo” que o torna “mercadoria vendável” (BAUMAN, 2008), imputando ao sujeito o seu sucesso ou fracasso, na perspectiva

freireana, o conteúdo não é um fim em si mesmo, tampouco meio para o exercício do individualismo.

O conteúdo é meio para o desvelamento crítico das causas das situações significativas de desumanização expressas pelos temas geradores, tendo como função social subsidiar os sujeitos para a construção de propostas de transformação da realidade. Isso é possível, pois os/as estudantes não são tomados apenas como indivíduos, mas também como sujeitos coletivos que se ajudam, colaboram e se solidarizam uns com os outros. Ou seja, os/as estudantes, como membros de coletividades, vivenciam situações concretas de opressão que perpassam a vida de todos/as. Essas são as situações significativas que se consubstanciam em temas geradores. A partir deles que os conteúdos são selecionados. Por isso, em Freire, os conteúdos têm função de contribuir com a inserção crítica dos sujeitos na realidade social. Em suma, ao critério meramente político-funcional da BNCC, Freire opõe um critério ético-político crítico no que concerne à articulação do conhecimento escolar (os temas geradores), bem como à seleção de conteúdos programáticos.

## Confrontando concepções sobre o papel do/a educador/a

A educação escolar compõe o projeto socializador de determinado grupo humano que busca ensinar as novas gerações seus acúmulos culturais. Em sociedades complexas em que a divisão do trabalho se coloca já com o surgimento de especializações profissionais, ocupa lugar de destaque o/a educador/a, como profissional responsável por realizar tal tarefa em nome de toda a sociedade que já não tem condições de levar a cabo tal empreita senão coletiva e sistematizadamente. Afirma Brandão (1982) que é a sociedade quem educa o/a educador/a para agir em seu nome, segundo certos critérios predefinidos. Isto parece fazer bastante sentido em nossa sociedade, em que um conjunto normativo define os procedimentos ético-políticos e os domínios de conhecimentos necessários aos/às educadores/as para exercer sua profissão.

Educadores/as são aqueles/as que ao longo do tempo se constituíram como responsáveis por planejar, organizar e colocar em prática os anseios de socialização e o projeto de adulto educado que a sociedade definiu. A partir de diretrizes gerais, decidem acerca do currículo no âmbito da escola e da sala de aula, apesar de, nos últimos anos, terem sido obrigados a conviver com várias ações com vistas a lhes retirar o poder de decidir sobre o currículo em seus níveis de atuação. Estas iniciativas se materializam

como: sistemas apostilados, livros didáticos, matrizes de referência, avaliações padronizadas etc., além dos ataques aos/às educadores/as empreendidos por movimentos conservadores que cobram uma escola “livre de ideologia” e que não discuta/ensine alguns temas.

Algumas concepções teóricas concebem o/a educador/a como quem detém o saber e deve transmitir aos educandos. Outras o concebem como mediador: que se ocupa de tornar possível ao/à educando/a o acesso ao conhecimento universal sistematizado; se colocar como “uma escada” para o conhecimento. Ainda se pode notar concepção em que é concebido/a como técnico capaz de “passar” aos/às educando/as conteúdos objetivos que levam a domínios do saber fazer.

Na BNCC o/a educador/a é concebido/a como quem tem a responsabilidade de organizar a aprendizagem de ‘fim de linha’, ou seja, da sala de aula: “Assim como aconteceu na etapa já homologada, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores.” (BRASIL, 2017, p. 5). As decisões mais importantes na organização do currículo (finalidades, objetivos, perspectiva pedagógica, metodologia) são tomadas por especialistas estranhos ao/à educador/a, à escola e à comunidade em que se insere. Ainda, o texto é apresentado como “um documento completo”, ou seja, não deixa lacunas em seu intento de prescrever currículo, senão vejamos o excerto a seguir: “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” (p. 5).

Tais afirmações, feitas pelo próprio ministro da educação que “entrega” a BNCC à sociedade brasileira, Rossieli Soares da Silva, levam à expropriação do/a educador/a quanto ao poder e a responsabilidade de decidir sobre “o para que”, “a quem”, “o que”, “o quando”, “o como” ensinar. Essa alienação retira da docência uma de suas características mais importantes e distintivas: sua natureza intelectual. Assim, os/as educadores/as passam a ser concebidos como trabalhadores/as técnicos/as especializados/as de nível intermediário e de execução, pois não lhes cabe conceber, planejar, criar, mas reproduzir segundo já ideado por outrem. Numa alegoria fabril seria como se a docência concebida na BNCC se assemelhasse ao trabalho de um operário que utiliza seus conhecimentos técnicos especializados para construir uma “peça” seguindo desenho criado por engenheiro. Os dois trabalhos se igualam em dignidade, porém a natureza de um e de outro é diferente: o primeiro é manual e o segundo intelectual.

A concepção assumida na BNCC transforma a educação num processo genérico de desenvolvimento individual de competências abstratas e o/a educador/a em objeto da ação de “especialistas”, pois as decisões destes abrangem o trabalho pedagógico, território docente consagrado. Isto pode se constatar na referência às “competências gerais da Educação Básica” feita no documento: “desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 8).

Noutra direção segue a perspectiva freireana que concebe a educação como processo humanizador histórica e socialmente contextualizado. Ainda, processo de socialização que compatibiliza a permanência e a mudança por meio da problematização da vida em sociedade feita segundo opções ético-políticas capazes de promover ações de libertação e de emancipação de educandos/as e de educadores/as, o que possibilita transformar a realidade local e ajudar na transformação social mais ampla.

A docência em Freire é práxis que se consubstancia na prática intencional de ensinar e aprender caracterizada como “experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 2000, p. 44).

Assim, a docência é inseparável da discência e capaz de promover a autonomia dos/as educandos/as que passa, necessariamente, por reconhecer a “inconclusão do ser humano” como condição para afirmar sua possibilidade de mudar, de crescer, aperfeiçoar-se no processo em que as curiosidades “ingênua e a crítica” vão “virando epistemológica”. Como decorrência afirma que “*formar* é muito mais do que *treinar* o educando no desempenho de destrezas.” (FREIRE, 2000, p. 15, grifos no original).

A docência foge da neutralidade e deve assumir opção pelos que mais precisam se libertar da opressão. Diz Freire que seu ponto de vista é “o dos condenados da Terra, o do excluídos” e aponta aspectos importantes para o trabalho docente segundo a opção progressista:

A professora progressista ensina conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer. A educadora progressista não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e meninas das ‘zonas felizes’ da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa

dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade. (FREIRE, 2000, p. 44).

Dessa forma, cabe ao/à educador/a decidir sobre o “que-fazer” para construir um programa formativo capaz de promover a libertação e a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo, especialmente educandos/as e educadores/as. Estes últimos nunca podem prescindir de seu papel de intelectual (GIROUX, 1997) capaz de compreender teoria e prática como indissociáveis e, portanto, se constituir criador de currículo em que projeto e execução estejam no mesmo patamar e se constituam na práxis docente. Essa perspectiva reconhece o valor do aspecto técnico, mas o subordina ao aspecto ético-político a fim de que a educação possa lograr êxito em promover a libertação.

Por fim, é necessário esclarecer que, na perspectiva freireana, o processo pedagógico, no qual a docência se materializa, é dialógico e centrado no direito dos sujeitos (tanto educadores/as, quanto educandos/as) ao conhecimento: “direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente” (FREIRE, 2000, p. 111). Ao conceber a docência como “dodiscência” esclarece que o saber melhor “o que já sabem” se refere a todos/as envolvidos/as no processo, com suas possibilidades de contribuir, quer com o conhecimento sistematizado, quer com o conhecimento dado pela “leitura de mundo” pelo saber informal, de senso comum. E, como já referido anteriormente, cabe ao sujeito intelectual docente coordenar esse processo de conhecer a partir de decisões partilhadas com os/as educandos/as, também sujeitos no processo, que visem lograr êxito em, problematizando a realidade, buscar elementos no acúmulo de conhecimento humano para analisar, interpretar e, quiçá, transformar a si e a realidade. A dodiscência favorece educandos/as e educadores/as a engajarem-se:

[...] para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua história. (SÃO PAULO, 1989, p. 8).

Essa natureza da perspectiva freireana a torna irreconciliável com a BNCC, que adota a pedagogia das competências, propõe o desenvolvimento de habilidades a partir de um currículo à prova de professor que define até os “objetos de conhecimento”, os conteúdos a serem ensinados.

## Considerações Finais

Esperamos que, neste texto, tenhamos logrado êxito em clarear as expressivas contradições existentes entre a perspectiva curricular freireana e a da BNCC. Abaixo, apresentamos um quadro-síntese com algumas ideias centrais que demarcam o antagonismo evidenciado nas seções deste artigo.

<b>Aspecto analisado</b>	<b>BNCC</b>	<b>Paulo Freire</b>
<b>Justificativas e Finalidades</b>	- combate às desigualdades educacionais.	- humanização; superação das várias formas de opressão.
<b>Objetivos da Educação Escolar</b>	- objetivos de aprendizagem traduzidos em 10 competências. - ajustamento social à ordem vigente.	- sujeito histórico. - inserção crítica na realidade. - engajamento político.
<b>Eixos Articuladores do Conhecimento</b>	- competências e habilidades abstratas.	- realidade concreta dos/as estudantes. - temas geradores.
<b>Concepções de Seleção de Conteúdos</b>	- objetos de conhecimento descontextualizados.	- demandas da realidade concreta.
<b>Concepções sobre o papel do/a educador/a</b>	- professor meramente executor.	- professor intelectual criador de currículo.

**Quadro 1** – Síntese comparativa das perspectivas curriculares da BNCC e de Freire.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

As contradições entre ambas não apenas se encontram no conteúdo das duas propostas, mas também no procedimento político de elaborá-las e concretizá-las. Tal como evidenciamos, na gestão Paulo Freire, em nenhum momento houve a pretensão de tornar lei a proposta de Ação Pedagógica da Escola pela Via da Interdisciplinaridade. Freire sabia que uma atitude dessas representaria contradição imensa diante dos valores assumidos

pela administração desde o início do processo, tal como anunciado na carta publicada no DOM no dia primeiro de fevereiro de 1989.

A pretensão de se almejar uma sociedade mais democrática e justa por meio de propostas curriculares que excluem os sujeitos dos processos de construção carrega uma contradição inevitável que, desde o nascimento, demonstra possuir inconsistência irremediável. Como atingir fins democráticos por meio de propostas curriculares autoritárias?

Quando colocamos frente a frente algumas teses estruturantes das duas perspectivas aqui analisadas, procuramos dar concretude ao mal-estar que podemos identificar em diversos contextos que se veem obrigados a implantar um modelo curricular invasivo, alienante e desrespeitador das necessidades, culturas, diferenças, demandas, anseios, expectativas, sonhos e projetos de uma gama imensa de sujeitos que atuam como educadores/as e educandos/as nas nossas escolas.

Tudo se agrava ainda mais quando uma concepção homogeneizadora de currículo ganha caráter de lei, implicando na perseguição de propostas, iniciativas e ações pedagógicas que partem de outros pressupostos, de outros conceitos, de outros paradigmas, que assumem prioridades divergentes daquelas politicamente escolhidas pelos formuladores da BNCC. Que dificuldade é essa de reconhecer que os sujeitos da Educação Básica são seres capazes de participar dos processos decisórios que incidem sobre as suas vidas?

Diante disso, a perspectiva de Freire surge como um farol a nos lembrar de que nunca podemos abrir mão do princípio de que todos/as podem ser sujeitos do conhecimento, da política e da história se o nosso objetivo for a construção de uma sociedade radicalmente democrática, com alto grau de participação e engajamento das pessoas nos processos decisórios. A democracia real, que é impossível para os tecnocratas do currículo, deve ser vivenciada por quem assume o compromisso com uma sociedade mais justa, para além da retórica vazia própria de discursos como o da BNCC.

Por fim, reafirmamos que neste ano em que se comemora o centenário de nascimento de Paulo Freire é imprescindível demarcar fortemente os elementos da ideia e concepções freireanas que se colocam irreconciliavelmente contrárias à perspectiva de um currículo único, como o representado pela BNCC. Viva Paulo Freire!

## Referências

ARROYO, M. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 99, p. 147-158, maio/ago. 2017.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 5ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 16. jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Presidência da República [1996]. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 16. jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010**. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/15074-ceb-2010-sp-1493348564>>. Acesso em: 16. jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014** – Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2020.

CASTRO, J. Aos pobres pertence o reino da terra. In: CASTRO, J. **Ensaio de biologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1957, p. 223-229.

DELORS, Jacques et. al. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, MEC: UNESCO, 1998.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais** – Rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ILHA DAS FLORES. Direção de Jorge Furtado. Porto Alegre: Casa do Cinema de Porto Alegre, 1989. 1 DVD (13 min), mono, color., 35 mm.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20**: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. 1. edição. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação São Paulo. Aos que fazem Educação Conosco em São Paulo. In: **Diário Oficial do município de São Paulo**. 34 (021). 1º/02/1989. Suplemento. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1027>>. Acesso em: 21.mar.2021.

SÃO PAULO. **Cadernos de Formação**: um primeiro olhar sobre o projeto. Série: Ação Pedagógica da Escola pela via da interdisciplinaridade, CO DOT- Pj 002/90, 1990. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1466>>. Acesso: 21. mar. 2021.

SILVA, Itamar Mendes; GIOVEDI, Valter Martins. A regressividade democrática da BNCC. **RBPAE**, v. 37, n. 3, Set./Dez. 2021 [prelo].

SILVA, Itamar Mendes; VALPASSOS, Caroline Falco; SILVA, Dulcineia Campos (Org.). **Educação e Pobreza**: políticas e práticas. 1. ed. Vitória: Edufes, 2019.

**Submetido em 29/06/2021**

**Aprovado em 08/09/2021**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)