

BNCC, CURRÍCULO E ENSINO RELIGIOSO

Alessandra Tatiane Galvão Chiaretti  0000-0003-4538-5920

Valéria Fernanda Silveira Ferreira  0000-0002-3081-2574

Dr. José Luis Derisso  0000-0003-4044-4493

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO: Nos últimos anos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido pauta de muitas discussões acadêmicas. Neste artigo, de caráter bibliográfico, nosso objetivo é refletir sobre a BNCC, compreendendo-a como uma política que articula processos de gestão, de avaliação e de regulação do currículo, a partir de um discurso que preconiza a necessidade de mudança e reforma do conhecimento, abrangendo, também, a presença do Ensino Religioso no novo documento. A base desse entendimento, na atualidade, vivencia um discurso/retórica neoeconomicista e reformista em torno da proposição e da materialização dessa política, cuja materialização e concretude pode gerar retrocessos na gestão democrática, na autonomia dos sistemas e instituições educativas, nas dinâmicas curriculares, nos processos formativos e na autonomia docente.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional; Regulação; Gestão.

BNCC, CURRICULUM AND RELIGIOUS EDUCATION

ABSTRACT: In the last years, the National Common Curricular Base (BNCC) has been the subject of many academic discussions. In this bibliographic article, our objective is to reflect on the BNCC, understanding it as a policy that articulates processes of management, evaluation, and regulation of the curriculum, based on a discourse that proclaims the need for change and reform of knowledge, also covering the presence of Religious Education in the new document. The basis of this understanding is currently experiencing a neo-economist and reformist discourse and/or rhetoric around the proposition and materialization of this policy whose materialization and concreteness can result in setbacks in democratic management, in the autonomy of educational systems and institutions, in curricular dynamics, in the formative processes and in teaching autonomy.

KEYWORDS: Educational Policy; Regulation; Management.



1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem mobilizado diversos agentes políticos públicos e privados. A Base se apresenta como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Brasil, 2018, p. 7). A demanda por uma base curricular que fosse comum a todo território nacional está presente na Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

De acordo com Dourado e Siqueira (2019), “[...] a discussão e o complexo processo de aprovação [...] bem como de homologação da Base Nacional Comum Curricular [...] efetivaram-se a partir de proposta do MEC que resultou na segmentação da Educação Básica [...]” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 292). Há, nesse sentido, um documento para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e outro direcionado ao Ensino Médio.

O objetivo deste artigo é refletir como a BNCC, mais do que definir um conjunto de aprendizagens essenciais, constitui-se em um instrumento de regulamentação e de gestão mobilizado pelo Estado a fim de manter a lógica do capital. Assim, nosso interesse é compreender a BNCC como uma política que articula processos de gestão, avaliação e regulação do currículo, com clara ênfase na retórica da mudança e da reforma do conhecimento. Além disso, também é objetivo deste estudo discutir a contradição existente no fato de se incluir o Ensino Religioso nesse documento, por tratar-se de uma disciplina definida pela Constituição como de caráter facultativo. O pressuposto que orienta tais questionamentos se baseia na existência de um discurso neoeconomicista e reformista em torno da proposição da BNCC, cuja materialização pode implicar em retrocessos na gestão democrática, na autonomia dos sistemas e instituições educativas, nas dinâmicas curriculares, nos processos formativos e na autonomia docente, sobretudo das escolas públicas.



2 A BNCC COMO ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO DO CONHECIMENTO E DO CURRÍCULO

A ideia de elaboração de uma base curricular comum surge na história da educação com diferentes finalidades (Saviani, 2016). Nos anos 1980, a discussão sobre uma base comum para o currículo estava atrelada aos debates de elaboração da CF de 1988 e, posteriormente, da LDB 9.394/96. Zanotto e Sandri (2018) ressaltam que “[...] a gênese do debate sobre base comum curricular tem como norte a definição de conteúdos essenciais para o currículo” (Zanotto; Sandri, 2018, p. 135). Assim, a ideia de uma base comum destoa da concepção presente na BNCC.

Dourado (2013), Zanotto e Sandri (2018) e Aguiar e Tuttman (2020) elaboram em seus estudos uma discussão preliminar sobre a concepção da BNCC. Esses pesquisadores diferenciam a Base Nacional Comum (BNC), definida na LDB (Brasil, 1996), da BNCC. Para Zanotto e Sandri (2018), é

[...] importante delimitar e diferenciar essas concepções, pois o documento orientador da BNCC resalta que a ideia de “base comum curricular” está prevista na Constituição Federal de 1988, na LDBEN 9.394/96, como se a BNCC fosse a consolidação do debate traçado na elaboração dessas leis. [...]. A concepção de “base comum curricular” discutida nos anos de 1980 e no processo de elaboração da LDB 9.394/96 está mais próxima da perspectiva presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para as etapas da Educação Básica, do que para a definição presente na BNCC. [...]. **Podemos indicar que a BNCC é desnecessária** (Zanotto; Sandri, 2018, p. 135, grifo nosso).

A noção de base comum curricular destoa da concepção presente na BNCC, como explica Dourado (2013):

Base comum nacional não é definição nacional de matriz curricular, ou de maneira ainda mais restrita, retomada de currículos mínimos ou dinâmicas similares. Ou seja, trata-se de estabelecimento de diretrizes nacionais para a formação de professores que garantam unidade na diversidade o que não se coaduna à padronização ou rigidez curricular. É preciso considerar, ainda, que tais processos formativos devem extrapolar o horizonte institucional stricto sensu (Dourado, 2013, p. 377).

Aguiar e Tuttman (2020) asseveram que “[...] no governo de Dilma Rousseff



os documentos da Secretaria de Educação Básica (SEB) tratavam da Base Nacional Comum e não da Base Nacional Comum Curricular” (Aguiar; Tuttman, 2020, p. 78). Com o *impeachment* da presidenta, a elaboração da BNCC tomou outra orientação que imprimiu mudanças na denominação da política nacional e em suas orientações.

Como indicado anteriormente, a elaboração e a implementação da BNCC não decorreu de um processo transparente e coletivo, devido ao interesse aligeirado de sua aprovação. Aguiar (2018) ressalta que “[...] depois de elaborada a “primeira versão” da BNCC, a mesma foi submetida a uma apreciação pública, sendo a maior parte das contribuições individualizadas, sem passar por um processo coletivo de discussão” (Aguiar, 2018, p. 15). A versão final da BNCC que foi apresentada à sociedade não expressou a vontade dos que iriam vivenciá-la, como gestores escolares e professores.

A BNC, na visão de Zanotto e Sandri (2018), não deveria ser determinada pelo governo ou por intelectuais, mas a partir de análises, de debates e de experiências para, então, se definirem os elementos considerados importantes para a formação de professores. Em direção oposta, a BNCC herdou a concepção de mundo, de educação e de sociedade da conjuntura política à época de sua elaboração, na qual os profissionais da educação foram excluídos pelos governantes de qualquer diálogo acerca da política educacional.

Para Dourado e Siqueira (2019), o discurso de “mudança” promovido pela BNCC está repleto de reducionismos e contradições. Assim,

O debate da BNCC precisa explicitar aquilo que representa, dialeticamente, o discurso de determinado projeto retórico reformista [sentido objetivo] e sua apreensão do ponto de vista da adesão e/ou estranhamento [sentido subjetivo] por parte dos diferentes sujeitos na sociedade. Do ponto de vista objetivo, há na BNCC um modelo de educação que retoma os princípios da ‘Teoria do Capital Humano’, centrado nas finalidades da educação para o processo de desenvolvimento humano e econômico [...] (Dourado; Siqueira, 2019, p. 294-295).

Esse mesmo princípio regeu a Reforma do Ensino Médio, ocorrida três anos antes. A respeito dessa reforma, Duarte e Derisso (2017) observam que



O papel que ora se atribui à educação — do ponto de vista da visão hegemônica a partir do Estado e assentado no ideário burguês neoliberal — guarda proximidade com a perspectiva tecnicista das décadas de 1960/70 para a qual a escola deveria formar capital humano para o desenvolvimento econômico do país (Duarte; Derisso, 2017, p. 133).

Acerca da teoria do capital humano, Gaudêncio Frigoto (1989) explica que, segundo essa abordagem,

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (Frigotto, 1989, p. 40).

Nessa direção, a defesa de uma base curricular comum a todo território nacional também pode ser considerada um

[...] determinado tipo de reforma que toma o currículo e o conhecimento como objetos de regulação social e, no caso brasileiro, por meio de reducionismo do processo formativo, ratificado a partir da defesa de um discurso centrado em competências e habilidades que, além de não atender ao horizonte legal do Plano Nacional de Educação (PNE), que advoga direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, é prescritivo e padronizador (Dourado; Siqueira, 2019, p. 295).

Está engendrado em torno da BNCC um forte discurso do Estado e dos setores empresariais em prol da mudança da escola, do currículo, da aprendizagem, dos alunos e dos professores. Esse discurso, na realidade, serve como um instrumento de aprofundamento da lógica empresarial na gestão da escola pública.

Dourado e Siqueira (2019) alertam que, nas entranhas do movimento de constituição da BNCC, há um projeto de governo e de poder que, pela via do conhecimento, produz “[...] novas formas de conhecer, organizar, regular, avaliar e



controlar os processos formativos na escola” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 296). Sendo assim, os processos de regulação, de organização e de gestão revelam um “[...] novo tipo de gerencialismo na educação em que a gestão do currículo se configura como objeto central das Políticas de Governo” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 296). Essa prática gerencialista na educação é efetivada por meio da Pedagogia das Competências, que dá ênfase “[...] aos processos de avaliação balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil [...]” (Frigotto, 2012, p. 127).

A defesa das competências não é algo recente no campo educativo, mas reforça o modelo de gestão empresarial e de responsabilização do sujeito diante dos processos de aprendizagem. Nesse caso,

[...] o modelo de competências, vinculado às demandas empresariais, a padronização curricular que retoma a noção de currículo difundida no início do século XX e o acirramento do controle sobre o trabalho do professor, explicitam a BNCC como ‘produto’ e ‘fomento’ do gerencialismo (Zanotto; Sandri, 2018, p. 139).

Uma das ideias que ecoam na BNCC é a de que o conhecimento, convertido em conteúdo, pode ser apreendido, medido e avaliado, tanto que isso consta em sua apresentação: “A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção [...]” (Brasil, 2018, p. 5). Nessa direção, “[...] o conhecimento prático requerido nas habilidades e competências da BNCC é aquele marcado pela lógica pragmática, utilitarista e reducionista” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 298). O resultado nefasto dessa visão é a elaboração de currículos mais operacionais, padronizados e que privilegiam certos saberes em detrimento de outros — em outras palavras, que se centram no conhecimento utilitarista: “[...] menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo” (Miranda, 1997, p. 41).

Por ser um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Brasil,



2018, p. 7), fica difícil identificarmos que currículo se quer elaborar, ou para que tipo de homem e de sociedade ele seria direcionado. O que há é a padronização e a instrumentalização do ensino.

Essa necessidade de se estabelecer um currículo comum revela “[...] a existência de um suposto consenso sobre o que é moral e intelectualmente apropriado [...]” e que “[...] a tarefa da escola é a de apresentar coerência e padronização nos programas escolares, negligenciando, assim, a autonomia pedagógica, os diferentes atores que constroem o cotidiano educacional e escolar.” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 300). A esse discurso da reforma subjaz a tendência de padronização e de homogeneização dos conteúdos, dos objetivos e das habilidades, o que não se harmoniza com a própria realidade nacional:

A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra. Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades diversas/plurais de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades [...] Quando escolhermos o que entra nos currículos, escolhermos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica outros. No caso brasileiro, vem sendo tomada em prejuízo das questões sociais, da formação crítica, da cidadania, do direito que se diz estar defendendo (Oliveira, 2018, p. 57).

Em um país, social, cultural e economicamente desigual, um movimento de padronização dos saberes, como empreendido pela Base, significaria o apagamento e o silenciamento das subjetividades dos sujeitos em processo de escolarização.

Os aspectos regulatórios da BNCC são observados ainda no campo avaliativo. Saviani (2016), ao estabelecer relações entre a BNCC e a avaliação, expõe:

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca



em evidência as limitações dessa tentativa, pois, como já advertimos, essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico (Saviani, 2016, p. 75).

Na função de “Estado Avaliador” (Afonso, 2009), as avaliações tornam-se um importante instrumento do Estado para mensurar os resultados da educação, cujas métricas têm sido o ranqueamento, a competição e a responsabilização. Para Dourado e Siqueira (2019), a relação entre regulação e avaliação na BNCC “[...] pode ser facilmente identificada quando se observa a correlação entre competências e habilidades, que devem ser averiguadas por meio de objetivos comportamentais dos alunos” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 302). Isso também se evidencia por meio das avaliações em larga escala e dos livros didáticos oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), os quais são todos padronizados e codificados por meio de descritores que devem ser avaliados.

Sobre esse ponto, Duarte (2020) observa que

O processo de imposição ideológica pró-capitalista atua de maneira a reduzir o sentido da atividade educativa a uma adaptação imediatista ao *status quo*, tornando o professor um mero instrumento do projeto societário neoliberal, com graves resultados deletérios para sua vida profissional e pessoal em consequência da interdição do pensamento crítico e criativo (Duarte, 2020, p. 2).

A pressão exercida sobre o professor é, desse modo, outra consequência de um currículo cujo objetivo é responder quase que exclusivamente às demandas do capitalismo, seja no que tange à formação do indivíduo ou à reprodução da ideologia burguesa.

3 A BNCC E A INTERDIÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO E CRIATIVO

O desenvolvimento da situação política no Brasil, na segunda década do Século XXI, introduziu uma série de restrições ideológicas à educação escolar. Os três mandatos presidenciais do Partido dos Trabalhadores (PT) marcaram alguns avanços no plano educacional que possibilitaram aberturas para se discutir



questões como o racismo, a identidade de gênero, a preservação ambiental e o caráter laico da escola (este último muito limitadamente dadas as confusões e disputas existentes em torno do significado do termo laicidade) (Derisso, 2023). Como toda ação produz reação, os avanços acima enunciados não foram exceção à regra.

Nesse contexto, os rumos da educação no país incitaram o ressurgimento de posicionamentos no plano dos chamados “costumes”, alguns dos quais há muito haviam perdido vigor a ponto de, por vezes, se acreditar não mais existirem. Dentre esses posicionamentos, destaca-se a defesa radical do patriarcalismo e da família nuclear (ou “tradicional”, constituída por pai, mãe e filhos) como único modelo possível de família, negando, conseqüentemente, a igualdade de direitos entre homens e mulheres, as relações homoafetivas e a liberdade de gênero, sem falar nos direitos reprodutivos da mulher. Chegou-se mesmo a retirar do PNE para o período 2014-2023 qualquer menção à palavra “gênero”, com o fim de cercear a discussão de tais questões nas escolas.

Os argumentos foram, geralmente, de cunho religioso, mas, sob tais posicionamentos, existiam interesses históricos das classes dominantes relacionados à defesa da propriedade privada e da desigualdade social. A pauta de costumes contribuiu para alavancar o movimento empresarial de desregulamentação do trabalho, resultando na Reforma Trabalhista (Lei nº13467 de 2017), a qual faz avançar o processo de precarização e continua a questionar os direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores brasileiros nos anos que seguem, o que se dá por meio de projetos como o da criação da Carteira Verde-Amarela, do ex-ministro Paulo Guedes.

Em síntese, nesse processo, identificado como de avanço da extrema direita, sensibiliza-se parcela significativa da população com a pauta de costume (notadamente religiosa), na qual está arraigada uma agenda neoliberal exigida pelo capital (precarização, desregulamentação e informalização do trabalho, redução ao máximo dos gastos públicos a partir do incremento das parcerias e das privatizações até a desestatização completa da economia e dos serviços essenciais como os de saúde e educação).



A situação política impôs, conforme afirmamos, restrições à educação escolar que poderiam ter se traduzido em censura de fato se o Projeto de Lei Escola sem Partido tivesse sido aprovado pelo Congresso, como desejavam o ex-Presidente da República, Jair Bolsonaro, a Bancada Evangélica e toda a extrema direita. Nesse sentido, a BNCC pode ser caracterizada pelo que diz (sua adequação à agenda neoliberal), mas também pelas suas omissões (veto às discussões sobre gênero, racismo, defesa do meio ambiente, crítica à irracionalidade do sistema capitalista e a conseqüente necessidade de superá-lo, quer como regime de produção, quer como organização da vida social, entre outras).

4 A PRESENÇA DO ENSINO RELIGIOSO NA BNCC

Para entender a pertinência da crítica da inclusão do Ensino Religioso na BNCC, torna-se necessário mencionar algumas informações históricas sobre a relação entre o Estado e a Igreja Católica e, mais particularmente, sobre a instituição do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras.

O Brasil, desde o início do período colonial (a chegada dos portugueses data de 1500 e o início formal da colonização de 1521) até o Decreto nº 119-A (1890), adotava o catolicismo como religião oficial. A Carta Magna de 1891, a primeira Constituição Republicana, referendou o Decreto nº 119-A, e, desse modo, a Igreja Católica perdeu o monopólio de vários aspectos da vida social, tais como a educação, os registros civis de nascimento e casamento, a administração dos cemitérios etc. A liberdade de culto já existia desde a Constituição de 1824, porém, conforme o art. 5, permitia-se as religiões não oficiais apenas como “[...] culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo” (Brasil, 1824).

Na primeira constituição republicana (Brasil, 1891), o estabelecimento de que “[...] Art. 6... será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos [...]” e que “[...] Art. 7... nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados [...]” (Brasil, 1891) vedava as aulas de religião nas escolas públicas. No entanto, muito



cedo, essa prática foi restaurada em nível de alguns estados da federação, antes mesmo do Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, reinstituí-lo em âmbito nacional, ao estabelecer, em seu artigo 1º, que “fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião” (Brasil, 1931).

Na atualidade, o ER tem matrícula facultativa, mas é considerado “parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (Brasil, 1997), e o ônus de sua aplicação, que até essa data corria por conta das instituições, passou a ser assumido pelo Estado.

Em 1998, na “[...] resolução CNE/CEB nº 2/1998, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, [...] o ER foi distinguido como área do conhecimento específica” (Cunha, 2016, p. 267), ao lado das outras áreas. Na BNCC, por sua vez, as áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares estão assim definidos: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa), Matemática (Matemática), Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso (Ensino Religioso).

No artigo A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum, Luiz Antônio Cunha (2016) analisa a proposta do ER na BNCC para o Ensino Fundamental e sustenta que essa disciplina foi erroneamente inserida no documento. Para o autor,

A proposta de reforma curricular foi feita sem um diagnóstico da Educação Básica no país, baseando-se tão somente naquilo que os especialistas conheciam e propunham para as respectivas disciplinas. No que diz respeito ao ER, o diagnóstico, se pode dizer assim, dissimula mais do que revela. Não houve justificativa prévia, pelo menos não foi divulgada, a razão pela qual o ER foi objeto da proposta de BNCC (Cunha, 2016, p. 274).

Os “especialistas” que participaram da formulação do documento, no que diz respeito ao ER, foram escolhidos a dedo entre os participantes de uma Organização não Governamental (ONG), o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso



(FONAPER), criado em 2016 como grupo pressão no processo de elaboração da LDB em defesa da disciplina nos moldes em que ficou estabelecido na Lei nº 9475/97. Posteriormente, o FONAPER,

Num lance de grande oportunidade, a entidade apropriou-se do termo parâmetros curriculares nacionais do Ministério da Educação e elaborou os seus para o ER, como se tivessem a chancela oficial. Eles foram divulgados em novembro de 1996, e publicados no ano seguinte pelas Edições Ave Maria, de São Paulo (Cunha, 2016, p. 269).

Não foi, portanto, coincidência que o texto das competências do ER indicadas na BNCC se baseia nas propostas dos parâmetros do FONAPER.

Cunha (2016) realiza, no espaço limitado de um artigo acadêmico, uma crítica bastante fundamentada na defesa da laicidade sustentada pelo Observatório da Laicidade na Educação acerca dos eixos propostos para o ER na BNCC. A título de exemplo, limitemo-nos a esta passagem do artigo:

Para o 1º ano (para alunos de seis anos de idade), o eixo ‘ser humano’ tem como objetivo de aprendizagem ‘reconhecer que o ‘eu’ estabelece relações com a natureza e com a sociedade mediadas pelo corpo, pelas linguagens e pelas especificações histórico-sociais’ (BRASIL, 2015b, p. 283).

O eixo ‘conhecimentos religiosos’ tem como objetivo de aprendizagem ‘entender as singularidades constituintes dos seres humanos, que conferem dignidade, independentemente de suas diferenças físicas, étnicas, culturais, religiosas, de posição social, de modos de ser e de se apresentar’ (BRASIL, 2015b, p. 283).

Se esses objetivos forem alcançados com os alunos de 6 anos de idade, seria de se perguntar para que Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, para os maiores de 14 anos? O mesmo para História, para os maiores de sete anos (Cunha, 2016, p. 248-279).

Para o autor, a proposta de ER na BNCC faz confusões conceituais no que tange às dimensões de transcendência e imanência, associando a primeira à dimensão espiritual e a segunda à dimensão material da vida humana. Trata-se de um equívoco, na medida em que “[...] há correntes de pensamento que concebem espiritualidades imanentes ao nosso mundo e religiões para as quais um mundo transcendente não faz sentido” (Cunha, 2016, p. 279). A título de exemplo, podemos pensar no materialismo de Marx e Engels que não se limita à estrita



dimensão material da vida humana, pois concebe o homem como produto histórico de sua atividade vital — o trabalho que produz e lega às novas gerações, por meio da atividade educativa, todo um mundo cultural e espiritual.

O artigo do pesquisador brasileiro remete a uma versão da BNCC de 2015 ainda em processo de tramitação, mas suas conclusões não devem se alterar, haja vista que o texto sobre o ER foi mantido na versão aprovada em 2018. A conclusão geral do artigo é a de que a introdução dessa disciplina na BNCC

[...] foi uma aberração, sem justificativa epistemológica nem pedagógica. Uma disciplina definida pela Constituição como facultativa que, portanto, pode não ser aceita por um aluno sequer, ainda assim somente para as escolas públicas, teve seus objetivos de aprendizagem especificados para cada um dos nove anos do Ensino Fundamental. É lícito supor que se aprovado o ER na BNCC, o caráter facultativo dessa disciplina ficará enfraquecido; em contrapartida, será reforçada a obrigatoriedade de fato que a caracteriza, no chão da escola (Cunha, 2016, p. 281).

É importante lembrar que a definição, na LDB, sobre o ensino religioso constituir formação básica do cidadão, por si só, já induz ao questionamento de como uma disciplina básica pode ser facultativa.

5 CONCLUSÃO

O objetivo deste artigo foi refletir como a BNCC, além de definir um conjunto de aprendizagens essenciais, é um instrumento de regulamentação e gestão mobilizado pelo Estado a fim de manter a lógica do capital. Como discutido ao longo deste texto, a BNCC é uma política que articula processos de gestão, avaliação e regulação do currículo a partir de um discurso de mudança e de reforma do conhecimento. O pressuposto que orientou esse posicionamento partiu do entendimento de que vivenciamos um discurso/retórica *neoeconomicista* e *reformista* em torno da proposição e da materialização dessa política educacional cuja materialização e concretude poderá implicar retrocessos na gestão democrática, na autonomia dos sistemas e instituições educativos, nas dinâmicas curriculares, nos processos formativos e na autonomia docente (Dourado, 2019).

Envolta em um discurso da necessidade de uma reforma educacional, a



BNCC atua como instrumento de regulamentação e gestão estatal que contribui para a manutenção de uma política de lógica neoliberal voltada para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, o que se evidencia por meio da ênfase ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas que servem a tal lógica.

O processo de elaboração e de implementação da BNCC não foi algo democrático, mas uma imposição do Estado em cooperação com os interesses de organizações privadas, o que resultou no silenciamento daqueles que vivenciam no cotidiano a realidade da educação brasileira. Na contramão desse processo, acreditamos que os processos de regulação e avaliação precisam ser redefinidos à luz de uma Política de Estado, com ampla participação de todos os atores do processo educativo. Além disso, defendemos que a educação, para além de formar para o mercado de trabalho, precisa compreender o humano como sujeito capaz de pensar, de dialogar, de interagir e de construir conhecimentos. Para que isso se efetive, são necessários debates críticos em torno das Políticas Educacionais, com vistas à diversidade e à emancipação humana.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto. *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (ORG.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.

AGUIAR, M. A. S.; TUTTMAN, M. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020.

BRASIL. Império do Brasil. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1824. Disponível em:



https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Senado Federal. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CUNHA, L. A. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil — 1931/1997. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 37, n. 131, p. 285-302, ago. 2007. DOI: 10.1590/s0100-15742007000200004.

CUNHA, L. A. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, mar. 2016. DOI:10.1590/es0101-73302016158352.

DERISSO, J. L. Laicidade e Democracia. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 17, n. 28, p. 143-165, 2023. DOI: 10.48075/rtm.v17i28.31416.

DOURADO, L. F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBPAAE**, [s.l.], v. 29, n. 2, p. 367-388, mai./ago. 2013. DOI: 10.21573/vol29n22013.43529.

DUARTE, N. A Resistência Ativa dos Professores à Doutrinação Obscurantista Neoliberal. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. (ORG.). **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e a educação. 1. ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 2020. p. 23-44.

DUARTE, R. C.; DERISSO, J. L. A Reforma Neoliberal do Ensino Médio e a Gradual Descaracterização da Escola. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 132-141, ago. 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i2.21857.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAAE**, [s.l.], v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago. 2019. DOI: 10.21573/vol35n22019.95407.



FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *In*: CIAVATTA, M. (ORG.). **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MIRANDA, M. G. Novo paradigma do conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 49-56, mar. 1997. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/766>. Acesso em: 20 jul. 2023.

OLIVEIRA, I. B. de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (ORG.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 55-59.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**, [s.l.], ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. DOI: 10.22409/mov.v0i4.296.

ZANOTTO, M.; SANDRI, S. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018. DOI: 10.48075/rtm.v12i23.21409.

Recebido em: 20-07-2023

Aceito em: 28-08-2023

