

Junior Bufon Centenaro

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE
CIDADÃOS RAZOÁVEIS:
UMA ANÁLISE REFLEXIVA DAS COMPETÊNCIAS
GERAIS DA BNCC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculada à linha de pesquisa em Políticas Educacionais, da Faculdade de Educação – FAED, da Universidade de Passo Fundo – UPF, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo
2019

*À minha mãe Rosa,
ao meu pai Jesuíno,
ao meu irmão Giovani,
e à Mylene*

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo carinho, cuidado e amor. Agradeço por compreenderem a ausência durante o período de pesquisa e construção deste trabalho;

À Mylene, pela presença, amor compartilhado e confiança depositada; obrigado por estar ao meu lado e me apoiar em meus sonhos e projetos!

Ao amigo, professor e orientado Dr. Altair Aberto Fávero, pelo incentivo constante na tarefa de pesquisar e escrever sobre educação; agradeço a amizade intelectual construída, as orientações e os ensinamentos deste mestre, que inspira e encoraja à prosseguir com a pesquisa.

Aos amigos/as que compartilharam deste processo formativo, sempre interessados em saber dos passos realizados, dos desafios e expectativas; agradeço de modo especial, ao amigo Regiano Bregalda, um irmão sempre disposto a auxiliar e contribuir com nossa caminhada;

Aos integrantes do Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF), pelas intensas pesquisas e discussões, partilhas e produções; o grupo de pesquisa é essencial para a vida do pesquisador; agradeço aos coordenadores, Prof. Dr. Altair Alberto Fávero, Profa. Dra. Carina Tonieto e Prof. Me. Evandro Consaltér, pela acolhida e pelo incentivo;

Aos professores da Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, da mesma forma aos demais docentes do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGEdu-UPF), pelo aprendizado no decorrer do curso, no âmbito das disciplinas ministradas e nos diálogos instigantes, frutos da amizade construída;

Aos colegas da turma 2017/02 do Mestrado em Educação; foram momentos intensos, inesquecíveis e acima de tudo, de formação humana e de busca pelo conhecimento;

Às professoras Dr. Carina Tonieto e Dr. Monica Ribeiro da Silva, ao professor Dr. Telmo Marcon, integrantes da banca examinadora, pelo auxílio oferecido no exercício de qualificar a escrita, lapidar os conceitos e indicar os melhores rumos para uma dissertação situada no campo de pesquisa em políticas educacionais;

À Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, pelo espaço de construção do saber, de formação humana e de pesquisa em educação;

À CAPES, pelo financiamento, por meio da Bolsa de Estudos que arcou com os custos do curso, oportunizando-me condições necessárias para ingressar, realizar e concluir o Mestrado em Educação;

“Se você apenas balançar a cabeça e não se reconhecer nem como criança nem como filósofa, terá sido porque já está tão acostumada com o mundo que ele não mais a surpreende. [...] Não quero que justamente você se torne, de uma hora para outra, uma pessoa apática ou indiferente. Quero que você tenha uma vida instigante”.

O Mundo de Sofia.
(GAARDER, 2012, p. 30)

RESUMO

A presente pesquisa, de natureza básica, está vinculada à linha de Políticas Educacionais. Trata-se de uma investigação qualitativa, fundamentada no método hermenêutico e guiada pelos procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e análise de conteúdo. Tem como objetivo principal investigar as possibilidades e limitações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ante o desafio de educar com vistas à cidadania razoável. O problema norteador consiste em compreender em que medida as competências gerais da BNCC (im)possibilitam na Educação Básica, a constituição de processos formativos com vistas a cidadania razoável. Trabalha-se com a hipótese de que a abordagem das competências gerais da BNCC apresenta uma proposta ampla e definida de currículo, entretanto, frágil e limitada devido ao caráter prescritivo, passível de conduzir a uma formação administrada e sujeita ao controle, criando obstáculos na perspectiva da formação para a cidadania razoável. Para fundamentar uma resposta plausível à esse propósito, considerou-se um duplo desafio: (i) fundamentar a noção de *cidadania razoável* a partir das concepções educativas de Matthew Lipman (1991; 1995; 2014) e Martha Nussbaum (2005; 2014; 2015) e, (ii) analisar a abordagem das competências gerais da BNCC ancorando-se na categoria analítica *cidadania razoável* e nas contribuições do campo das políticas curriculares. A dissertação estrutura-se em três partes. No primeiro capítulo, define-se a noção de cidadania razoável que congrega o pensar de ordem superior (pensar crítico, criativo e complexo) e o cultivo da humanidade (vida examinada, cidadania do mundo e imaginação narrativa), bem como as condições necessárias no âmbito da Educação Básica para que seja possível alcançar este ideal formativo. No segundo, descreve-se as características gerais da BNCC, em que se enfatiza a abordagem das competências gerais, suas dimensões e subdimensões. No terceiro capítulo, o percurso analítico confirma a hipótese inicial indicando uma relação paradoxal entre as políticas educacionais e a formação para a cidadania razoável. Por um lado constata-se possibilidades formais em função do reiterado discurso de educação integral inerente a política curricular analisada; de outro, verificam-se fragilidades ligadas a própria natureza conceitual da abordagem por competências, de tendências à educação instrumental, direcionada prioritariamente e estritamente à esfera produtiva. Por fim, como resultado da investigação, é possível inferir que, diante das contradições e tendências à formação administrada, de um currículo por competências, a concepção de cidadania razoável, ao primar pelo desenvolvimento humano e recolocar o papel do “homem cidadão” no centro, requer uma Educação Básica que possa ir além do desenvolvimento de competências gerais.

Palavras-chave: BNCC. Competências. Cidadania razoável. Matthew Lipman. Martha Nussbaum.

ABSTRACT

The present research, of a basic nature, is linked to the line of Educational Policies. It is a qualitative research, based on the hermeneutic method and guided by the procedures of bibliographical research, documentary and content analysis. Its main objective is to investigate the possibilities and limitations of the National Curricular Common Base (BNCC) in face of the challenge of educating with a view to reasonable citizenship. The guiding problem is to understand to what extent the general competences of the BNCC (im)possibility in the Basic Education to establish formative processes with a view to reasonable citizenship. We work with the hypothesis that BNCC's general competences approach presents a broad and defined curriculum proposal, however, which is fragile and limited due to the prescriptive nature, leading to a managed and subject to control training, creating obstacles in perspective of training for reasonable citizenship. To substantiate a plausible response to this purpose, a double challenge was considered: (i) to base the notion of reasonable citizenship on the educational conceptions of Matthew Lipman (1991, 1995, 2014) and Martha Nussbaum (2005, 2014, 2015) and, (ii) to analyze BNCC's general competencies approach by anchoring itself in the analytical category of reasonable citizenship and contributions from the field of curricular policies. The dissertation is structured in three parts. In the first chapter, the notion of reasonable citizenship is defined as bringing together the thinking of a higher order (critical, creative and complex thinking) and the cultivation of humanity (examined life, world citizenship and narrative imagination), as well as the necessary conditions in in order to achieve this formative ideal. In the second one, the general characteristics of the BNCC are described, emphasizing the approach of the general competences, their dimensions and sub-dimensions. In the third chapter, the analytical course confirms the initial hypothesis indicating a paradoxical relationship between educational policies and training for reasonable citizenship. On the one hand we can see formal possibilities in function of the reiterated discourse of integral education inherent in the analyzed curricular policy; On the other hand, there are fragilities linked to the very conceptual nature of the competency approach, of trends towards instrumental education, directed primarily and strictly to the productive sphere. Finally, as a result of the research, it is possible to infer that, faced with the contradictions and tendencies of managed training, a competency-based curriculum, the conception of a reasonable citizenship, by priming for human development and replacing the role of the "citizen man", requires a Basic Education that can go beyond the development of general competences.

Keywords: BNCC. Competences. Reasonable citizenship. Matthew Lipman. Martha Nussbaum.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS RAZOÁVEIS EM LIPMAN E NUSSBAUM.....	19
2.1 Razoabilidade e formação do cidadão na perspectiva de Matthew Lipman.....	20
2.1.1 A necessidade de um modelo educacional voltado para o pensar.....	21
2.1.2 O pensar de ordem superior.....	23
2.1.3 Meios para o pensar habilidoso na escola.....	31
2.1.3.1 <i>Filosofar na sala de aula e no currículo.....</i>	<i>31</i>
2.1.3.2 <i>Comunidade de investigação.....</i>	<i>36</i>
2.2 Razoabilidade e a formação do cidadão em Martha Nussbaum.....	39
2.2.1 Educação para o exame crítico de si e das tradições.....	41
2.2.2 Educação para a cidadania do mundo.....	45
2.2.3 Educação como formação para a imaginação narrativa.....	49
2.3 O pensar de ordem superior e o cultivo da humanidade como possibilidades para a cidadania razoável.....	53
3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS GERAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	59
3.1 A BNCC e a busca por um currículo comum: um breve histórico.....	60
3.2 Resoluções do CNE e estrutura geral da BNCC.....	64
3.2.1 Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017 e diretrizes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.....	65
3.2.2 Resolução CNE/CP nº 4 de 17/12/2018 e diretrizes para o Ensino Médio.....	70
3.3 Abordagem das competências gerais da BNCC.....	74
3.3.1 As dez competências gerais.....	76
3.3.2 Uma problematização necessária.....	84
4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS RAZOÁVEIS: UMA RELAÇÃO PARADOXAL NA BNCC.....	87
4.1 Cidadania razoável e o conceito de educação integral inerente a BNCC: possibilidades formais.....	90
4.2 Abordagem por competências e as reflexões da literatura especializada em políticas curriculares.....	97
4.2.1 O currículo por competências e a formação administrada.....	97
4.2.2 Competências e lógica mercantil no currículo.....	107
4.2.3 A escola e a impossibilidade de desenvolver competências.....	111
4.3 Cidadania razoável para além da competência.....	115

4.3.1 Uma questão de prioridades: as humanidades no processo formativo.....	115
4.3.2 O homem cidadão e o interesse pela vida pública.....	119
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	130

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe-se a investigar a recente política educacional para o currículo da Educação Básica – Base Nacional Comum Curricular - e a sua relação com a formação de cidadãos razoáveis, no contexto da educação formal brasileira. A formação dos sujeitos em sociedades democráticas exige concepções, teorias, procedimentos e métodos, que atendam aos ideais democráticos. Dadas as proporções da magnitude de pensar a educação formal como processo de formação humana, este estudo busca construir uma análise reflexiva das recentes mudanças ocorridas nas políticas curriculares da Educação Básica no país.

Vive-se em tempos marcados pelo aumento do número de conflitos em escala global, de crescimento da intolerância (religiosa, política, étnica), que acentuam radicalismos e a xenofobia, assim como crises humanitárias causadas por guerras civis, disputas por recursos naturais, problemas climáticos, que expõem numerosos grupos humanos à degradação da dignidade de suas vidas. Já é bastante explícito o domínio que o capital econômico exerce na definição dos rumos da humanidade pois, nações, países, estados e grupos sociais são categorizados conforme seu enquadramento no sistema econômico mundial, de acordo com a quantidade daquilo que consomem.

As desigualdades em nível global revelam a discrepância existente no acesso aos direitos básicos e na garantia dos mesmos para as populações mais pobres. Em 2016, a OXFAN (*Comitê de Oxford de Combate à Fome*) publicou o Documento Informativo 210¹, *uma economia para o 1%*, apresentando dados das desigualdades econômicas. Segundo o relatório da entidade, o 1% mais rico da população mundial detém atualmente mais riquezas do que todo o resto do mundo junto. Isso mostra que o planeta está ficando mais rico. Contudo, poucos estão concentrando a maior parte da riqueza, tornando-se explícito que o progresso econômico não está aliado e nem se traduz em desenvolvimento humano.

A Oxfan Brasil publicou, em setembro de 2017, o relatório *A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras*, indicando que o Brasil figura entre os países mais desiguais do mundo. Apenas seis pessoas possuem riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões de brasileiros mais pobres. Os 5% mais ricos detêm a mesma fatia de renda que os demais 95%. As várias facetas da desigualdade foram analisadas a partir de indicadores a exemplo de renda, riqueza e oferta de serviços essenciais, mostrando como injustiças recaem

¹Documento publicado nas vésperas do Fórum de Davos (2016), na Suíça, que reuniu os principais líderes empresariais e políticos, assim como intelectuais e jornalistas selecionados para discutir as questões mais urgentes enfrentadas mundialmente.

sobre diferentes grupos sociais e territórios. O documento elucida que o acesso à educação, que é um dos serviços e direitos essenciais, está longe do ideal e paradoxalmente vem produzindo outras desigualdades. Os mais pobres defrontam-se com o baixo número de anos de estudo, alto índice de evasão escolar e dificuldade de acesso ao ensino superior. Tem-se afirmado que a educação reduziria as desigualdades e injustiças, mas, ela própria pode reproduzir e legitimar assimetrias na medida em que seu acesso e qualidade não estejam assegurados, conforme aponta o relatório.

Em contextos de crescentes desigualdades econômicas e sociais, mitiga-se a efetiva realização da cidadania e, por conseguinte, fragiliza-se a formação humana dos cidadãos. Embora não seja objetivo deste estudo fazer uma análise de conjuntura da realidade distributiva global, cabe ressaltar que as políticas educacionais estão confrontadas por estas situações complexas e abismáticas entre os mais ricos e os pobres. Dificilmente se aceitará que as políticas educacionais sejam criadas, direcionadas e implementadas sem levar em consideração esses aspectos cruciais da humanidade.

A educação tem sido compreendida de diferentes formas, quando se pensa a superação das desigualdades e injustiças, havendo concepções numa linha mais humanista, focadas na formação do sujeito como cidadão (perspectiva de justiça social) e, outras, num sentido mais mercantilista (esforço no potencial de lucratividade que o indivíduo poderá dar à nação). O tensionamento entre os interesses de uma educação pública e os da educação mercantilista têm acirrado os debates sobre as políticas educacionais para a educação básica e educação superior. Martha Nussbaum (2015) tem chamado a atenção sobre as tendências atuais, que vem levando os gestores da educação pelo mundo a direcionarem as políticas educacionais para uma concepção lucrativa de cidadão. Assim como, a própria educação vem sendo encarada estreitamente como um produto de mercado, que pode ser adquirido, pago e comprado.

Diante deste cenário, é sempre necessário questionar a respeito do tipo de formação que os estudantes irão receber e também sobre a concepção de cidadania que está sendo buscada pela educação formal. Da mesma forma, indagar o seu papel no enfrentamento e superação das desigualdades em suas diferentes faces (racial, gênero, renda, etc.). Assegurada pela Constituição Federal (1988), em seu Art. 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1996, também explicita o papel essencial da Educação Básica na formação para a cidadania, em seu artigo 22: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, *assegurar-*

lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Desde a promulgação da denominada “Constituição Cidadã”, a legislação educacional e as políticas educacionais passaram por transformações em vários âmbitos. Da mesma forma, a sociedade tem passado por constantes mudanças que exigem sempre novas interpretações e respostas acerca dos caminhos da educação brasileira. As políticas para a Educação Básica, a partir da reestruturação do Ensino Médio, por meio da Lei 13.415/2017 e da publicação da nova Base Nacional Comum Curricular, implicam uma série de mudanças na organização e compreensão da Educação Básica. Pelo fato de estar em jogo o processo educacional de milhões de crianças e jovens, torna-se um compromisso ético fazer análises reflexivas dos rumos das políticas educacionais direcionadas à escola.

Para enfrentar tal desafio, estabeleceu-se, como temática da pesquisa, a relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de cidadãos razoáveis, a partir da análise das dez competências gerais. Desse modo, assumiu-se um ponto de partida teórico para fazer uma abordagem reflexiva desta política curricular da Educação Básica. Com base em Matthew Lipman e Martha Nussbaum, parte-se da compreensão de que a educação formal precisa garantir as condições básicas para a formação de cidadãos razoáveis. Diante disso, tem-se o desafio de aprofundar a BNCC, que estabelece as bases para a Educação Básica, tendo como ênfase o *foco no desenvolvimento de competências*, apresentado como objetivo por excelência da Educação Infantil ao Ensino Médio. Sendo assim, a pesquisa terá um duplo desafio: compreender os autores escolhidos como referenciais, afim de fundamentar a noção de cidadania razoável e, um aprofundamento da BNCC, como documento robusto de política educacional da Educação Básica na atualidade.

Na condição de professor de filosofia da Educação Básica e de mestrando em educação, tenho um profundo interesse pessoal em pesquisar, no campo das políticas educacionais, as condições e possibilidades de constituição e formação de cidadãos razoáveis. Desde a graduação em filosofia venho me dedicando a investigar a relevância de processos formativos reflexivos e críticos, essenciais para a formação humana dos estudantes. Concentrei-me em aprofundar o ensino de filosofia, como elemento imprescindível para um pensar melhor, mais qualificado, crítico, criativo e formativo. Dentro disso, optei como base para minhas pesquisas em ensino de filosofia, a obra do filósofo Matthew Lipman, um dos idealizadores do *Programa Educação para o Pensar: filosofia para crianças e jovens*. Este embasamento proporcionou-me compreender as dimensões teórico-metodológicas do ensino de filosofia como experiência do filosofar em sala de aula. Assim, pessoalmente, tenho procurado orientar minha prática

pedagógica partir dessa perspectiva, sabendo que é um direito dos alunos dominarem os instrumentos de um pensar habilidoso, que lhes possibilite autonomia e capacidade de fazer bons julgamentos, boas escolhas e boas decisões.

Ao ingressar no Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, alimentei o intuito de prosseguir com as pesquisas em relação aos processos educativos da Educação Básica, especialmente no papel que as humanidades exercem na garantia de uma formação humana dos educandos. Tive contato com a obra da filósofa Martha Nussbaum e decidi estudá-la mais a fundo, com o objetivo de compreender com maior ênfase o papel das humanidades na formação do sujeito, enquanto cidadão democrático, crítico, reflexivo e alteritário. Esses estudos, tanto em Lipman, quanto em Nussbaum, possibilitaram-me visualizar que existem concepções de educação em disputa, pautadas pelos mais diferentes interesses, inclusive os que estão na contramão da constituição de pessoas autônomas, democráticas, justas, com liberdade e criticidade.

Matthew Lipman e Martha Nussbaum, por meio de suas obras, são marcos referenciais para discutir a educação hodierna, assim como o ideal de educação para a democracia e cidadania. Orientando-se por estes marcos teóricos, buscar-se-á desenvolver e estruturar a categoria de “cidadania razoável”, que figurará como ideal ao se pensar a formação humana do sujeito no processo escolar. Ambos os filósofos procuram afirmar o papel da educação formal para a formação de cidadãos razoáveis, que desenvolvem capacidades (Nussbaum 2005; 2014; 2015) e habilidades de pensamento (Lipman 1991; 1995; 2014) numa integração sistemática entre o exercício racional criterioso e o exercício criativo/imaginativo, que no limite implicam numa atitude social de reconhecimento de si mesmo e dos outros como sujeitos. Tanto Lipman como Nussbaum procuram fornecer bases epistemológicas e metodológicas de como organizar um processo educativo na escola, que garanta as condições básicas para a formação de cidadãos razoáveis. De tal modo, as políticas educacionais para a educação básica precisam garantir as condições para constituir um processo de formação para a razoabilidade.

Ao traçar a noção de cidadania razoável, como conceito central da pesquisa, torna-se oportuno definir, em linhas gerais, que sentido de “razoabilidade” busca-se compreender. Trata-se de um conceito composto de várias dimensões, mas, de modo geral, está ligado ao raciocinar de forma habilidosa e qualificada. Envolve a dimensão da racionalidade, entretanto, opera com um ideal educacional que vai além da racionalidade - técnica, rígida, dedutiva, abstrata -, contemplando um cuidado social: “a pessoa razoável respeita os outros e está preparada para considerar seus pontos de vista e sentimentos, a ponto de alterar sua própria opinião [...] e de permitir conscientemente que sua própria perspectiva seja alterada por terceiros” (SPLITTER

& SHARP, 2001, p. 17)². Lipman (1995, p. 21) afirma que “ser razoável não é fazer o uso da racionalidade pura; é a racionalidade temperada pelo julgamento”. O pensar e o refletir por parte dos alunos leva a um uso melhor da razão, a uma postura mais crítica e criativa, num clima de investigação. A capacidade de fazer bons julgamentos fundamenta a tomada de decisões e as ações que, por sua vez, estão relacionadas à questão ética de como o sujeito leva sua vida. Nessa ótica, uma vida que vale a pena (razoável) é a que é investigativa, dialógica, autocorretiva e reflexiva.

Assim sendo, a Educação Básica constitui-se como momento decisivo para a formação humana pessoal e, conseqüentemente, a cidadã. Martha Nussbaum (2005, p. 74-77), argumenta em favor da educação que ajude as pessoas a realizarem-se como cidadãos do mundo, com sensibilidade e capacidade de compreensão. Em sua construção teórica, preocupa-se em estabelecer algumas dimensões fundamentais para pensar a formação do cidadão a partir dos processos educacionais. O cultivo da cidadania, que também é denominado por ela de cultivo da humanidade, requer três pilares: i) uma vida examinada, com base na pedagogia socrática, em que o ser humano potencializa sua capacidade racional para pensar de forma autêntica e crítica; ii) reconhecer-se cidadão do mundo, pertencente a uma comunidade racional em escala planetária, composta de incontáveis diferenças étnicas e culturais, porém conectados pelo ideal profundo de “humanidade”, de justiça e reconhecimento; iii) imaginação narrativa, pensar como seria estar no lugar do outro, o cultivo da imaginação, dos afetos, do humano em sua complexidade, não apenas em sua dimensão racional.

A filósofa justifica em sua obra que esses pilares assetam-se numa proposta educacional integral, que não pode ignorar as humanidades, as artes e as ciências sociais. Entende-se que os três pilares estão intrinsecamente ligados com o ideal de razoabilidade constatado em Lipman (1991; 1995; 2014) e Splitter & Sharp (2001). Para que este ideal seja factível, as políticas educacionais deverão ficar atentas a estas áreas, “mediante estratégias que deem pelo menos tanta importância aos métodos pedagógicos como aos conteúdos dos manuais obrigatórios” (NUSSBAUM, 2014, p. 76).

Na tentativa de constituir teoricamente a categoria de “cidadania razoável”, o presente estudo propõe-se a pensar sobre quais seriam suas dimensões constitutivas. De acordo com as leituras e reflexões realizadas em Lipman e Nussbaum, compreende-se que um cidadão

²A professora Ann Margareth Sharp colaborou intensamente com Lipman, no desenvolvimento do programa de Filosofia para Crianças, junto ao Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças, na Universidade de Nova Jersey, nos Estados Unidos. Laurence Splitter, é um pesquisador australiano que desenvolveu estudos internacionais a respeito do método de aplicação de Filosofia para Crianças. Ambos os autores são fundamentais para a compreensão do pensamento lipmaniano.

razoável pensa criticamente, criativamente e de forma complexa, pois é capaz de fazer bons julgamentos (LIPMAN 1991; 1995; 2014); tem a capacidade de auto examinar-se e de pensar por conta própria; tem a dimensão de se reconhecer como cidadão do mundo, pois está ligado a todos os seres humanos por laços de reconhecimento; tem a capacidade de se colocar no lugar do outro, pois está preocupado com a justiça social; e, no geral, desenvolve uma visão cosmopolita, sendo capaz de tomar boas decisões nos vários âmbitos da sociedade, pois é um cidadão que cultiva a humanidade (NUSSBAUM 2005; 2014; 2015). As definições referidas anteriormente não consistem em um receituário pronto, mas sim balizas e aproximações que surgiram do estudo sistemático da literatura especializada, que está empregada na pesquisa.

Outra questão preliminar, posta para o presente estudo, diz respeito ao seguinte questionamento: por que razões se justifica uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Inicialmente, cabe destacar que a pesquisa aqui realizada situa-se na linha de políticas educacionais. Além disso, a BNCC, homologada pela Portaria do Ministério da Educação nº 1.570, publicada no Diário Oficial da União em 21/12/2017, constitui-se balizadora das políticas educacionais, pois trata-se de “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, 2017a, p. 7, grifo nosso). Em sua introdução constata-se que é um “documento orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017a, p. 7). Além disso, é entendido como “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares” e “das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017a, p. 8). A BNCC “integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal” e vai estabelecer as bases para “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2017a, p. 08).

O documento define que, ao longo da Educação Básica, “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para *assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais*, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (2017, p. 8-9, grifo nosso). A compreensão de *competência*, adotada pela base, corresponde “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” (BRASIL, 2017a, p. 08). As dez competências gerais a serem desenvolvidas na educação básica estão postas da

seguinte forma: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório Cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania.

Ao abordar os fundamentos pedagógicos, a BNCC reitera que o foco nas competências tem orientado, nas décadas finais do século XX e início do século XXI, a construção dos currículos dos municípios, estados e de muitos países. Outra justificativa apresentada para defender tal fundamentação pedagógica é o foco das competências, exigido e 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).

Ademais, afirma-se na BNCC que o documento está pautado por um compromisso com a educação integral: “[...]reconhece assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas[...]” (BRASIL, 2017a, p. 14). Ressalta ainda a importância de sanar injustiças históricas com relação aos processos educacionais dos povos indígenas e das comunidades remanescentes de quilombolas, como também a superação das desigualdades históricas de acesso à escola no Brasil.

Por se tratar de uma base comum curricular, entende-se que ela irá balizar os rumos da Educação Básica num futuro próximo. Além disso, já provoca no campo das políticas educacionais debates acalorados, que certamente se intensificarão a medida em que houver a implementação daquilo que está previsto na Base. Em virtude disso, são necessários vários questionamentos sobre sua constituição, seus objetivos, metodologia, propostas, fundamentos e finalidades. De que forma a BNCC está propondo alternativas para a superação das injustiças e desigualdades históricas no campo escolar? O que representa o foco no desenvolvimento de competências gerais? Como explicar a ênfase em questões humanas, afetivas e sociais, amplamente destacadas na base? Será que o documento está mesmo conectado com os reais dilemas e problemas dos estudantes brasileiros? E com relação aos fundamentos pedagógicos, estão as competências e habilidades a altura daquilo que a própria base propõe como formação humana integral? A formação instrumental consegue formar cidadãos do mundo, cosmopolitas, que desenvolvem pensamento de ordem superior, que cultivam a humanidade? Acredita-se que

essas inquietações poderão auxiliar em uma investigação mais aprofundada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus desdobramentos.

Dito isto, o objetivo principal da pesquisa constitui-se, então, em investigar os alcances e as fragilidades da BNCC frente às (im)possibilidades da formação do cidadão (ou cidadania) razoável na Educação Básica, tendo por referencial teórico os escritos de Matthew Lipman e Martha Nussbaum. Especificamente, objetiva-se sistematizar as noções de *Pensar de Ordem Superior* e *Cultivo da Humanidade* como indicativos de um ideal de formação humana e de cidadania razoável; caracterizar a categoria de cidadania razoável como referencial analítico das políticas curriculares da Educação Básica; analisar as dez competências gerais da BNCC, a fim de apontar os seus alcances e/ou limites para a formação de cidadãos razoáveis.

Com o respaldo de tais propósitos, explicita-se o problema de pesquisa da seguinte forma: em que medida as competências gerais da BNCC (im)possibilitam na Educação Básica, a constituição de processos formativos com vistas a cidadania razoável? Nossa hipótese repousa no entendimento de que o foco das competências gerais da BNCC possui potencialidades formais, em função de uma definição teórica de formação humana integral bastante explícita, especialmente na parte introdutória do documento. Por outro lado, apresenta limitações por uma opção radical e unilateral da abordagem por competências, no que tange à organização das propostas curriculares e projetos pedagógicos das escolas; as limitações da BNCC estariam então ligadas à tendência instrumental do currículo por competências. A categoria conceitual para esta análise do documento de política educacional será a noção de “cidadania razoável”, arguida com base nas concepções educativas de Matthew Lipman e Martha Nussbaum.

Levando em consideração esses aspectos, a pesquisa caracteriza-se com relação à sua natureza como básica, já que busca contribuir com as pesquisas voltadas às políticas curriculares. Está ancorada no método analítico-hermenêutico, pois visa interpretar e compreender um documento de política curricular que apresenta elementos explícitos, porém, outros subentendidos, velados e não perceptíveis a um olhar superficial. Quanto à abordagem do problema, consiste numa pesquisa qualitativa, por buscar interpretação e análise de categorias, textos e documentos. Em relação aos objetivos é uma pesquisa descritiva-analítica, pois visa descrever a categoria cidadania razoável e, com esta base, analisar as competências gerais da BNCC. Quanto aos procedimentos é uma pesquisa bibliográfica e documental, ou seja, busca na literatura especializada fundamentação teórica para analisar um documento de política educacional, por meio de análise de conteúdo das competências gerais, a partir das categorias: pensamento crítico, pensamento criativo, vida examinada, cidadania do mundo e

imaginação narrativa. Epistemologicamente, por um lado orienta-se por uma perspectiva de formação humana baseada em teorias educacionais de filósofos educadores. Por outro, orienta-se pelo plano da macropolítica, no sentido de compreender os documentos oficiais, a produção do campo das políticas curriculares a seu respeito, e seus contextos e influências na elaboração. Far-se-á uma abordagem interpretativa do pensamento dos autores, bem como uma reconstrução dos principais conceitos em torno da categoria “cidadania razoável”, buscando-se um diálogo entre pesquisador e texto.

As fontes requisitadas são obras centrais do pensamento de Lipman, a saber, *O Pensar na Educação* (1995); *A Filosofia vai à Escola* (1990); *Filosofia na Sala de Aula* (2014); e Nussbaum, *El Cultivo de la Humanidad* (2005); *Educación e Justiça Social* (2014); *Sem Fins Lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades* (2015). A fonte documental é a Base Nacional Comum Curricular, que configura como uma das políticas nacionais para a Educação Básica. Serão incluídas no diálogo as contribuições de comentadores dos autores de referência, por meio de artigos em periódicos e capítulos de livros, assim como as recentes publicações referentes à BNCC e outras mudanças ocorridas nas políticas educacionais do Brasil.

Com o intento de construir uma reflexão adequada ao problema a ser investigado, organizou-se a pesquisa em três capítulos. No primeiro, far-se-á uma reconstrução teórica da categoria “cidadania razoável” com base em Lipman (1991; 1995; 2014) e Nussbaum (2005; 2014; 2015), a fim de argumentar em favor da possibilidade de desenvolver essa ideia de formação humana no âmbito da Educação Básica. Serão ressaltados aspectos teóricos e metodológicos da cidadania razoável para identificar seu potencial analítico, buscando investigar as políticas curriculares, dentre elas, a BNCC. No segundo capítulo, realizar-se-á uma explanação da BNCC, reconstruindo o percurso histórico da busca por um currículo comum na legislação educacional brasileira, enfatizando especialmente o foco das competências gerais e seu conjunto de dimensões e subdimensões. Ao final deste capítulo, apresenta-se a necessidade de problematizar a BNCC, dado que as políticas curriculares não são neutras, possuem uma série de interstícios, discursos e interesses envolvidos. Para uma análise reflexiva das possibilidades e limitações da política curricular é fundamental um olhar além da proposta do discurso oficial, em função dos interesses velados.

Com isso, é possível apresentar a estrutura do terceiro capítulo, que ancorado na categoria “cidadania razoável” e na literatura especializada do campo das políticas curriculares, postula possibilidades formais inerentes a BNCC, em direção à cidadania razoável por um lado e riscos eminentes de uma educação instrumentalizada por outro. Por fim, sustenta-se a ideia

de que o ideal de formação humana, definido como cidadania razoável, vai além da abordagem por competências, por possuir como prioridade o desenvolvimento humano. Dessa forma, presume-se que o vínculo entre políticas educacionais e cidadania razoável é paradoxal e por isso justifica-se a pertinência de analisar de forma reflexiva esta relação.

2 A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS RAZOÁVEIS EM LIPMAN E NUSSBAUM

A escola tem recebido em seu percurso histórico diferentes tarefas, dentre elas, a de educar os seres humanos para serem cidadãos responsáveis. O emprego do termo “cidadão”, nesta pesquisa, não ocorre por acaso. Não se está empregando somente um vocábulo, mas uma ampla gama de significados construídos historicamente, que vão de abordagens mais complexas e sistemáticas até reducionismos e simplismos. Quando os gregos foram dominados pelos romanos, no século II a. C., o conceito de *pólis* tornou-se *cive* em língua latina que, por sua vez, deu origem a palavra “cidade” na língua portuguesa. É daí que surge o termo “cidadão” e o significado de cidadania. Política e cidadania possuem origem comum, se confundem, são muito próximas, estão atreladas à participação das pessoas em sociedade. Apesar da polissemia em torno do significado de cidadão, em linhas gerais, quando falamos a partir de uma democracia, podemos dizer em conformidade com Gallo (2012, p. 32) que, “o cidadão não espera que o outro lhe dê as condições necessárias para participar, pois essas condições brotam de si mesmo. É a autodeterminação. [...]. É uma ação que não se acaba. O cidadão é sobretudo o participante”.

Nesses moldes, os processos educativos formais pelo mundo, receberam a tarefa de educar os indivíduos conforme a concepção de cidadania existente em cada país. Além disso, em âmbito internacional, o artigo 26.1 da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* garante que “Toda pessoa tem direito à educação”, e no artigo 26.2 declara sua função social: “A educação deve primar pelo pleno desenvolvimento da personalidade humana e pelo esforço do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais” (ONU, 1948).

Considera-se a cidadania algo muito valioso para a vida dos sujeitos em sociedade. Tendo presente a polissemia existente em torno de seu significado, buscar-se-á, no decorrer deste estudo, aliar a noção de “cidadania” à de “razoabilidade”. A intenção do presente capítulo consiste em destacar as profundas implicações da educação formal no processo de formação de cidadãos razoáveis. Pautados nesse viés, busca-se fundamentar em Matthew Lipman (1990; 1995; 2014) e Martha Nussbaum (2005; 2014; 2015) a categoria de *cidadania razoável*.

Lipman faz parte dos filósofos-educadores que possuem como inspiração intelectual o pensamento de John Dewey (1859-1952), especialmente a relação muito bem definida entre democracia e educação. Formas de vida e sociedades democráticas dependem do cultivo da capacidade de raciocínio, sendo a meta da educação, portanto, “o desenvolvimento de indivíduos capazes de raciocinar” (LIPMAN, 1995, p. 100). O próprio Lipman, destaca que

Dewey estava convencido de que a educação tradicional fracassou por “fazer com que os alunos aprendessem as soluções ao invés de investigarem os problemas e envolverem-se nos questionamentos por si mesmos” (1995, p. 30).

A filósofa contemporânea Martha Nussbaum, por sua vez, não hesita em destacar em suas obras a importância do pensamento deweyano: “sem dúvida o mais influente e eminente teórico americano praticante da educação socrática, John Dewey transformou o modo pelo qual quase todas as escolas americanas entendiam sua missão” (2015, p. 64). A autora tematiza com profundidade o ideal socrático de educação, fundado num método dialógico-investigativo e sugere que Dewey foi um dos marcos fundamentais na proposição de um modelo educacional com esta inspiração, no século XX. A escola de Dewey, segundo Nussbaum (2015, p. 65) faz os educandos “analisar, examinar cuidadosamente e resolver problemas de forma criativa”.

Deste modo, o presente capítulo tem como escopo, conceituar a categoria de cidadania razoável, bem como, o papel da escola na formação de cidadãos razoáveis, e busca levar em consideração aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos e políticos, tendo como referenciais teóricos, Matthew Lipman (1990; 1995; 2014) e Martha Nussbaum (2005; 2014; 2015). Em Lipman, será feita uma abordagem da cidadania razoável, tendo como base o conceito de pensar de ordem superior, advindo da relação entre o pensar crítico e o pensar criativo. No concernente a Nussbaum, a cidadania razoável é pensada a partir de três capacidades básicas: o autoexame socrático, a cidadania cosmopolita e a imaginação narrativa. Por fim, buscar-se-á uma aproximação conceitual entre os autores, estabelecendo aspectos fundamentais para que a escola exerça com êxito a tarefa de educar e formar cidadãos razoáveis.

2. 1 Razoabilidade e formação do cidadão na perspectiva de Matthew Lipman

Em contextos democráticos é inevitável falar de cidadania, igualmente é também imperativo destacar o que constitui uma cidadania razoável, analisada na ótica do desenvolvimento do pensar dos cidadãos. Tornar-se cidadão razoável requer um processo formativo que em grande medida está a cargo das instituições escolares, as quais cumprem um papel indispensável para tal finalidade. Lipman³ destacou-se ao longo de sua produção

³Matthew Lipman foi um filósofo e educador norte americano (Nova Jersey, 24 de agosto de 1923 - West Orange, Nova Jersey, 26 de dezembro de 2010). Fundou, juntamente com alguns colaboradores, na década de 1970, o Programa de Filosofia para Crianças, na *Columbia University*. Ao constatar em suas aulas na universidade que os jovens possuíam imensas dificuldades de raciocinar, resolveu propor um programa educacional pautado na filosofia e na lógica, para que as crianças aprendessem desde a educação primária a raciocinar com habilidade. Em 1972, Lipman trocou Columbia pelo *Montclair State College*, onde criou o Instituto para o Avanço da Filosofia para Crianças - *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC na sigla em inglês). Sua obra é

intelectual não só por escrever sobre uma educação voltada para o raciocínio, mas por propor um percurso metodológico, em que a escola educasse as crianças para um pensar de ordem superior e ajudasse-as desde cedo a participarem ativamente da vida em sociedade, por meio de mega habilidades de pensamento, fundamentais para os processos de vida democráticos. Na sequência far-se-á uma breve exposição do conceito lipmaniano de Pensar de Ordem Superior, buscando elucidar seu papel na construção da cidadania razoável.

2.1.1 A necessidade de um modelo educacional voltado para o pensar

Ao publicar *Thinking in education* (1991), Lipman apresentou os fundamentos conceituais e metodológicos para uma educação crítica, num contexto em que várias reformas educacionais estavam ocorrendo nos Estados Unidos. *O pensar na educação* (1995) tornou-se obra de referência para os estudos sobre educação reflexiva, pois ressalta o aprimoramento da capacidade de raciocínio dos educandos. Na introdução da obra, Lipman (1995, p.15) reitera que se desejamos que os estudantes “conduzam seus pensamentos de uma maneira responsável, se desejamos que pensem por si próprios, devemos, então, criar condições para que se apropriem dos valores do processo educacional como seus”, assim como “devem apropriar-se dos valores do processo democrático se sua intenção é viver de acordo com este processo”. Em sua leitura crítica da situação das escolas norte americanas, a partir da segunda metade do século passado, pontuou a existência de dois paradigmas contrastantes, o *padrão da prática normal* e o *padrão da prática reflexiva*. Entendendo que *prática* “é aquilo que fazemos metodicamente com convicção, mas sem um grau visível de indagação ou reflexão” (LIPMAN, 2015, p. 25), deduz-se que, compreendê-la é importante para questioná-la de forma reflexiva para que as intervenções sejam adequadas. Partindo dessa premissa, Lipman estrutura, em linhas gerais, o que difere os dois padrões, o da *prática normal* e o *padrão reflexivo*.

A prática normal ou tradicional - a) entende a educação como transmissão de conhecimentos “daqueles que sabem para aqueles que não sabem”; b) os conhecimentos são descritivos do mundo, explicáveis, sem ambiguidades e equívocos; c) “os conhecimentos são distribuídos entre as disciplinas que não são coincidentes e que juntas completam o universo a ser conhecido”; d) o professor, por ser aquele que sabe, “desempenha um papel que lhe confere autoridade no processo educacional”, pois é o conhecimento dos professores que garante “que

bastante extensa é composta por volumes que explicitam desde os fundamentos teóricos do Programa de Habilidades de Pensamento até orientações metodológicas e didáticas de como implementá-lo e desenvolvê-lo na escola.

os alunos podem aprender o que sabem”; e) os alunos absorvem conhecimento a partir das informações que recebem, e “uma mente bem educada é uma mente bem estruturada” (LIPMAN, 1995, p. 29). Na *Filosofia na sala de aula*⁴, Lipman e seus colaboradores (2014, p. 23) acrescentam que as abordagens paliativas das reformas educacionais, embora muito preocupadas em dar um novo sentido à educação das crianças, ainda carregavam a unilateralidade de que se precisa unicamente “aprender os fundamentos da herança da civilização ocidental”. A tarefa escolar ainda era, portanto, a de transmitir os grandes conhecimentos aos alunos, como verdades acabadas, inquestionáveis e sem ambiguidades.

O padrão reflexivo-crítico igualmente possui suas características que lhe são peculiares: a) “a educação é resultado da participação em uma comunidade de investigação orientada pelo professor”, que visa, entre outras coisas, “o desenvolvimento da compreensão e do julgamento adequado”; b) o conhecimento é abordado como ambíguo, equívoco e inexplicável, visando proporcionar aos alunos pensar sobre o mundo em que vivem; c) as disciplinas não são completas e nem totalmente separadas; d) “há a expectativa em torno dos alunos de que estes pensem e reflitam, e que desenvolvam cada vez mais o uso da razão, assim como a capacidade de serem criteriosos; e) o processo educativo não tem como enfoque “a aquisição de informações mas sim a percepção das relações contidas nos temas investigados” (LIPMAN, 1995, p. 29). Com base nestas afirmações, entende-se que o paradigma reflexivo pauta-se numa educação investigativa, diferentemente do modo da prática normal, que a entende como transmissão de conhecimentos.

Por que razão é plausível investigar na escola? Segundo (Fávero et al 2007, p. 9) “Do latim *investigare*, investigar implica assumir uma postura intelectual que requer não simplesmente habilidades básicas como ler e escrever, mas habilidades cognitivas que caracterizam um pensamento de *ordem superior*”. A ação de inquirir para alcançar o conhecimento exige um pensar por si mesmo, ou seja, o sujeito na condição de agente de seu próprio pensamento. No entendimento de Tonieto (2007, p. 22), na medida em que a educação passa a ser crítica reflexiva, a ênfase está tanto no produto como no processo, “ou seja, tanto no pensar e na investigação (processo) como no conhecimento e na verdade (produto)”. Enquanto a prática padrão pretende oferecer o conhecimento como um produto acabado e

⁴*Philosophy in the Classroom* (1980), no original em língua inglesa, e *Filosofia na sala de aula*, na edição em língua portuguesa, de autoria de Mathew Lipman, Margaret Sharp e Frederick Oscanyan, fornece uma explicação teórica para um currículo de filosofia com crianças, desenvolvido pelo *Institute for the Advancement of Philosophy for Children de Montclair State Colege* (IAPC). A obra tornou-se referencial para fundamentar e orientar a implementação da filosofia como disciplina na educação básica, tanto das escolas que adotaram o Programa de Filosofia para Crianças, como as que perceberam a necessidade de sua importância no currículo.

refinado, exigindo apenas que as crianças *aprendam*, a prática reflexiva compreende o processo até a chegada ao conhecimento/saber e o produto é entendido como resultado desse itinerário. Por isso, uma educação investigativa primordialmente, *ensina a pensar*.

A educação como investigação está atrelada com a busca e construção de significados, considerados por Lipman, eixo central do interesse do aluno pela escola. Nas palavras do filósofo, “a informação pode ser transmitida, as doutrinas podem ser incutidas, os sentimentos podem ser compartilhados – mas os significados têm que ser descobertos” (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN, 2014, p. 24). Não se pode dar às pessoas o significado, mas criar condições para que seja descoberto. A escola reflexiva define-se pela natureza da educação e não o contrário. Segundo Lipman e seus colaboradores (2014, p. 24), ao invés de pretender que a escola seja o único espaço da experiência educativa, “deveríamos estar cientes de que qualquer coisa que nos ajude a descobrir o significado da vida é educativo, e que as escolas são educativas apenas na medida em que facilitam essa descoberta”.

O cenário escolar analisado em *Filosofia na sala de aula* só poderia desapontar as expectativas de alunos, pais e professores, “pois as crianças não estão sendo educadas de modo a poderem raciocinar efetivamente, e tampouco suas exigências escolares estão contextualmente estruturadas de modo a lhes oferecer um rico e atraente conjunto de significados” (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN, 2014, p. 30). O desafio proposto para uma educação que rompa com os moldes da prática normal é questionar a “tamanho falta de atenção com a inferência, com a citação de razões para suas opiniões, com a busca da evidência, com a formação de conceitos” (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN, 2014, p. 29). Ensinar a pensar e raciocinar transformou-se em imperativo, condição básica na qual “pessoas jovens aprendem a usar a razão para que possam crescer e se tornarem cidadãos, [...] capazes de raciocinar” (LIPMAN, 1995, p. 33). Em síntese, a educação escolar que faça sentido e esteja ao alcance dos anseios de alunos, famílias e professores, precisa estar atenta à qualidade do pensar que ela está proporcionando e desenvolvendo. Nesse sentido, apresentado o diagnóstico lipmaniano acerca da carência do pensar com habilidade na escola, parte-se para o aporte teórico daquilo que o autor define como *pensar de ordem superior*.

2.1.2 O pensar de ordem superior

A educação está interligada com o surgimento do significado, que pode acontecer em vários espaços, tais como, escola, associações, casa, igreja, lazer, situações cotidianas da vida das crianças. Apesar da educação e a escola possuírem uma relação bastante próxima, esta é

amplamente contingente, visto que as escolas podem ou não educar. Evidentemente, as escolas que operarem com objetivos e propósitos voltados para a educação ajudarão os estudantes a encontrarem significados relevantes para sua existência. Os significados, como já afirmado anteriormente na seção 2.1.1, não podem ser transmitidos ou incutidos às crianças mas, sobretudo, adquiridos e captados por conta própria. Isso será possível na medida em que as crianças, ao pensarem, possam descobrir as significações. Essa pré-condição estabelecida por Lipman; Sharp e Oscanyan (2014, p. 33), se resume da seguinte maneira: “Elas [as crianças] não captarão esses significados simplesmente aprendendo os conteúdos do conhecimento adulto. Elas precisam ser ensinadas a pensar e, em particular, a pensar por si mesmas”. Sendo assim, o *pensar* é a habilidade por excelência que habilita os educandos a captar os significados. Embora Lipman insista que “não há meio de um ser humano vivo e ativo poder abandonar o processo de pensar”, pois pensar é algo natural, “algo que todo mundo faz”, é possível aperfeiçoar essa habilidade, por existirem “maneiras de pensar mais eficientes e outras menos eficientes” (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN, 2014, p. 35). Essa afirmação sustenta-se pela possibilidade real que existe de distinguir o pensamento habilidoso daquele menos hábil, por meio dos princípios da lógica. A partir dessa compreensão, o papel da escola, desde seus estágios iniciais, “é transformar a criança que já pensa numa criança que pensa bem” (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN, 2014, p. 35).

Na obra *O pensar na educação*, Lipman (1995) trata do pensar de ordem superior e seus componentes no âmbito educacional. O pensar de ordem superior não é apresentado apenas como um *termo técnico*, com definições exatas e suficientes em si, mas como uma *noção*, envolvida pela inexatidão, ou seja, pode ser explicada por aproximações. Lipman esclarece esse aspecto ao afirmar que, em geral “o que parecem querer dizer é que este pensamento [de ordem superior] é conceitualmente rico, coerentemente organizado e persistentemente investigativo” (1995, p. 37). As três características que definem o tipo de pensar defendido pelo autor são: *riqueza*, *coerência* e *curiosidade*. Estas não significam definições exatas, podendo o pensar até afastar-se delas, contudo, são pontos balizadores pelos quais o pensamento sempre retorna. Se nenhuma das características mencionadas estiver associada ao pensamento é perfeitamente discutível que ele não seja de ordem superior.

Para Lipman o pensamento de ordem superior “representa a fusão dos pensamentos *crítico* e *criativo*” (1995, p. 41). Isso significa que um pensamento de excelência conta ao mesmo tempo com racionalidade e criatividade. Um terceiro componente integra o pensar de ordem superior, o *pensamento complexo*, que consiste na relação entre os procedimentos metodológicos e a parte substantiva (conteúdo) do pensar. O *pensar crítico* é orientado por

‘critérios’, é ‘autocorretivo’ e ‘sensível ao contexto’, envolve ‘raciocínio’ e ‘juízo crítico’. O *pensar criativo* é ‘sensível aos critérios’, ‘autotranscendente’ e ‘governado pelo contexto’, envolve ‘habilidade’, ‘talento’ e ‘juízo criativo’ (LIPMAN, 1995, pp. 39, 43, 100). Para uma compreensão mais adequada da categoria “pensamento de ordem superior”, far-se-á uma breve definição dos termos em destaque, iniciando pela constituição do *pensamento crítico*, em seguida pelo significado do *pensamento criativo* e, por último, a definição de *pensamento complexo*.

O pensar crítico possui características e consequências. A primeira característica consiste em definir que o pensar crítico fundamenta-se em critérios. Etimologicamente, crítico e critérios possuem uma gênese comum⁵. Os critérios estão diretamente ligados aos julgamentos que o ser humano realiza constantemente no cotidiano, “pois um *critério* é frequentemente definido como uma norma ou princípio utilizado para fazer julgamentos” (LIPMAN, 1995, p. 173, grifo do autor). Com base nesse entendimento, há uma conexão intensa entre o pensar crítico, critérios e julgamentos. Lipman (1995, p. 173) aclara que “o pensar crítico é, portanto, o pensar que emprega tanto os critérios quanto é aquele que pode ser estimado por recorrer aos critérios”. Assim sendo, o pensar, para ser crítico, necessita empregar critérios e ao mesmo tempo, para ser definido e classificado como crítico, também recorre a critérios. Em linhas gerais, o pensar crítico que se fundamenta em critérios apresenta-se como bem estruturado e reforçado, contrapondo o pensar acrítico, pouco estruturado, arbitrário, acidental e pouco convincente.

Para Lipman (1995, p. 173, grifo do autor), “critérios são razões; um tipo de razão, um tipo particularmente *confiável*”, sempre que é preciso descrever e avaliar. Além disso, “a utilização competente de tais razões respeitadas é uma maneira de estabelecer a objetividade de nossos julgamentos prescritivos, descritivos e avaliativos”. Pensar de maneira crítica pressupõe que os pensadores contem com critérios como a validade, consistência, coerência e garantia evidencial, pois a confiança em critérios bem definidos assegura que o pensamento esteja com fundações sólidas. Corriqueiramente as opiniões apresentadas são passíveis de crítica e contestação, oferecendo vulnerabilidades aos sujeitos que procuram defender seus posicionamentos e ideias. Já foi destacado anteriormente que o programa de filosofia para

⁵ O termo *crítico* é oriundo do latim *criticus*, por sua vez, adaptado do grego *kritikós*, “que está ligado ao verbo *krínein*, que significa julgar, analisar e discernir” (DORO, 2015, p. 132). *Critério* vem do grego *kritériom*, que significa capacidade de julgar, regra para discernir o verdadeiro do falso. Em filosofia é um princípio fundamental para distinções entre verdade e falsidade (campo da epistemologia), bem e mal, justo e injusto (campo da ética), beleza ou feiura (campo da estética).

crianças tem a lógica como base e, dessa forma, torna-se alicerce de um pensamento crítico fundamentado em critérios:

Já foi observado que através da lógica podemos *estender* de maneira válida nosso pensamento; através de razões como critérios, podemos justifica-lo e *defendê-lo*. A melhoria da qualidade do pensamento dos alunos depende, em grande parte, da capacidade dos alunos em identificar e citar boas razões para as opiniões que expressam. É possível fazer com que os alunos percebam que, para uma razão ser apresentada, esta deve ter relação com a opinião em questão e ser *mais forte* (no sentido de ser mais prontamente aceita ou suposta como verdadeira) que a opinião em questão (LIPMAN, 1995, p. 175, grifos do autor).

O pensar crítico pode ser desenvolvido na sala de aula pelos alunos; não faria sentido uma escola que permitisse em seu percurso, única e exclusivamente, um pensar acrítico. A capacidade de dar boas razões para as opiniões expressadas poderá melhorar significativamente a qualidade do pensamento dos estudantes. As razões, como critérios, devem estar imbricadas com as opiniões expressadas e, inclusive, acima destas, haja vista que opiniões pouco fundamentadas em razões e critérios são superficiais. Surge aí um componente denominado por Lipman de “responsabilidade cognitiva”, que envolve diretamente os professores e alunos. Mas de que forma? Para o autor, “quando os professores abertamente declaram os critérios que empregaram, estão estimulando os alunos a fazerem o mesmo”, porque ao “fornecerem modelos de responsabilidade intelectual, os professores fazem um convite aos alunos para que estes assumam a responsabilidade por seus próprios pensamentos” (LIPMAN, 1995, p. 175). Isso representa uma busca por autonomia intelectual que, por ser um processo de aprendizagem, denota algo a ser desenvolvido ou adquirido, não sendo, portanto, o pensar crítico, um elemento inato, mas uma construção.

Paradoxalmente, os próprios critérios podem ser avaliados por outros critérios, que na perspectiva lipmaniana são os metacritérios e os megacritérios. Com relação aos primeiros, vale lembrar que os critérios são razões confiáveis e boas razões tem força e valor. Para Lipman (1995, p. 176, grifos do autor), “*confiabilidade, a força e o valor* são importantes metacritérios, [...], assim como a *coerência* e a *consistência*. Quanto aos megacritérios, o autor explicita que sempre que ocorre o pensar crítico estão necessariamente pressupostos critérios com nível elevado de generalidade. Por exemplo, “a noção do conhecimento pressupõe o critério da *verdade* e, portanto, sempre que algo é tido como um conhecimento, a alegação que também está sendo feita é que, de alguma maneira, ele é verdadeiro” (LIPMAN, 1995, p. 176, grifo do autor). A verdade, o justo, injusto, certo, errado, bom, belo - são megacritérios reguladores para o pensar crítico. Em síntese, os critérios são instrumentos de grande valor para o processo do

pensamento crítico e, ensinar os alunos a reconhecê-los e utilizá-los, garantirá que o pensamento seja de uma ordem elevada.

A segunda característica do pensar crítico é a autocorreção. Pelo pensar, pode-se refletir sobre os próprios pensamentos, embora que o fato de “pensar sobre o pensar” não seja necessariamente um pensar crítico. De acordo com Lipman, a investigação “almeja descobrir suas próprias fraquezas e corrigir o que é falho em seus próprios procedimentos. A investigação é, portanto, *autocorretiva*” (LIPMAN, 1995, p. 179). Nesse sentido, o pensar crítico, que ocorre na investigação em sala de aula, recorre a esta característica, pois envolve a reflexão acerca dos procedimentos (metodologia) da investigação, ao mesmo tempo em que atenta para seu tema principal (substantivo). Na prática, a autocorreção leva os alunos “a reconhecerem os erros em seu próprio pensamento”, assim como a chamarem “atenção para erros nos pensamentos uns dos outros” e também a questionarem “se os procedimentos de investigação foram corretamente aplicados” (LIPMAN, 1995, p. 222). A autocorreção é uma das colunas de sustentação do pensar crítico e inegavelmente do pensar de ordem superior, que ocorre num ambiente favorável que é a comunidade investigação, que será abordada na seção 2.1.3.

A terceira característica do pensar crítico consiste na sensibilidade ao contexto, que implica uma atenção às circunstâncias do contexto e dos sujeitos que estão envolvidos no processo de investigação crítica. Em situações excepcionais e irregulares, as declarações podem ser analisadas ao levar-se em consideração o orador, haja vista que, geralmente, se analisa apenas as declarações e não o caráter do sujeito que declara. Além disso, a possibilidade de que significados não possam ser traduzidos de uma área ou contexto para outro. Segundo Lipman (1995, p. 182) “existem termos e expressões para os quais não há equivalentes precisos em outras línguas e cujos significados são, portanto, totalmente específicos ao contexto”, havendo, dessa forma, a necessidade de flexibilidade. O pensamento crítico é sensível ao contexto, porém, não é orientado e dirigido por ele.

Analisadas as características do pensar crítico, torna-se mister elucidar as suas consequências, que são os “julgamentos”. Geralmente, os julgamentos são relacionados com a tomada de decisões, avaliações, conclusões, solução de problemas, formação de opiniões. No entendimento de Lipman (1995, p. 172), “um julgamento é, portanto, uma determinação – do pensamento, da fala, da ação ou criação” e será um bom julgamento na medida em que for habilmente desempenhado. Os sujeitos em suas ocupações são constantemente levados a fazer julgamentos, e estes serão bons, se considerarem a própria prática, assim como o tema principal da prática. No âmbito escolar, o currículo, que queira desenvolver o pensar de ordem superior, deverá oportunizar o fortalecimento de bons julgamentos. Para Lipman (1995, p. 95) “a única

maneira de as crianças aprenderem a fazer julgamentos melhores é serem estimuladas a fazer julgamentos frequentemente, a compará-los, e a descobrir os critérios através dos quais o melhor é diferenciado do pior”. Os julgamentos são essenciais para que os sujeitos em seu processo formativo possam deliberar acerca do justo e injusto, correto e incorreto, falso e verdadeiro, ao mesmo tempo em que essas distinções podem variar de acordo com a complexidade da experiência humana. O julgamento crítico está baseado em critérios, porque ele é uma consequência do pensar crítico, e isso é fundamental para preparar o aluno a pensar por si mesmo. Splitter e Sharp (2001, p. 27) insistem que “devemos admitir que ensinar crianças a pensar por si mesmas é um ideal educacional adequado – ao menos em uma sociedade democrática”. Em síntese, o pensar crítico promove o julgamento crítico, por estar fundamentado em critérios, por ser autocorretivo e sensível ao contexto, ou seja, está primordialmente preocupado com a verdade, para evitar o erro e a falsidade no pensamento e por extensão, nos julgamentos.

O pensar criativo pode ser “definido como o pensar que conduz ao julgamento, que é orientado pelo contexto, é autotranscendente, e sensível aos critérios” (LIPMAN, 1995, p. 279), tendo como megacritério o *significado*, diferentemente do pensar crítico, que possui como megacritério, a *verdade*. Isso não denota que Lipman esteja sugerindo que o pensar criativo seja desinteressado pela verdade e o pensar crítico despreocupado pelo significado. O que o pensador propõe é uma questão de prioridade, e isso se torna visível ao empregar propositalmente a expressão “orientado por” quando quer destacar uma intensidade maior que “sensível a”. O pensar criativo é sensível ao critério da verdade e “orientado pelo” contexto no qual ocorre a investigação – o critério da verdade tem menos prioridade que a orientação do contexto. Por outro lado, o pensar crítico é “sensível” ao contexto, mas não é orientado por ele, porque critérios como verdade e racionalidade lhe são prioritários (LIPMAN, 1995, p. 279). O pensar criativo também é autotranscendente, pois está direcionado para a invenção e a totalidade, indo além dele mesmo (transcendendo), diferentemente do pensar crítico que, primordialmente interessado pela verdade e pela autocorreção, move-se em direção a si mesmo, com o objetivo de evitar erros e falhas.

É importante ressaltar que, na abordagem lipmaniana há uma diferenciação entre o pensar analítico e o pensar intuitivo ou, em outros termos, entre a racionalidade e a criatividade, embora ambas não subsistem separadamente. Nas suas palavras, “há um germe de racionalidade em toda a criatividade e um germe de criatividade em toda a racionalidade, assim como o cognitivo sempre desempenha um papel naquilo que é predominantemente afetivo, e o afetivo sempre desempenha um papel naquilo que é predominantemente cognitivo” (LIPMAN, 1995,

p. 287). A criatividade está diretamente ligada a capacidade de pensar por si mesmo, muito parecida com o ideal socrático de “dar à luz ideias próprias” – construir pontos de vista, buscar opiniões diferentes, construir conceitos, não se resumem apenas a tarefas baseadas em critérios do pensar crítico, mas permeadas por um profundo contexto inventivo, que as permita enquanto tal. É justamente por isso que o contexto em que ocorre a investigação é fundamental para o desenvolvimento do pensar criativo. Para Lipman (1995, p. 298), é preciso considerar as questões de sensibilidade ao contexto; “ambos os tipos de pensamento manifestam esse aspecto; a única diferença é que no pensar criativo ele é predominante, ao passo que, no pensar crítico é de importância menor, apesar de ser, não obstante, essencial”. Na medida em que o pensar crítico é orientado (dirigido) por critérios (rígidos e abstratos), o pensar criativo é orientado pelos valores contextuais. É durante o processo da investigação que esses valores contextuais são movidos e requisitados, pois não se tratam de produtos substantivos do pensar de ordem superior, mas integram o processo pelo qual se chegará aos produtos que são os julgamentos críticos e criativos.

O pensar de ordem superior conta tanto com a racionalidade quanto com a criatividade, e tem um terceiro componente – o pensar complexo. Lipman (1995, p. 42), assim o define:

O pensamento *complexo* é, portanto, o pensamento que está ciente das suas próprias suposições e implicações [...]. O pensamento complexo leva em consideração a sua própria metodologia, seus próprios procedimentos, sua própria perspectiva e ponto de vista. O pensamento complexo está preparado para reconhecer os fatores que são responsáveis pelas tendências, preconceitos e auto-ilusões.

Segundo Lipman, o pensar complexo reflete sobre seus próprios procedimentos e concomitantemente pensa sobre seu tema principal, diferentemente de formas mais simples de pensamento, onde existe uma relação unívoca, ou com o procedimento, ou com o tema principal. Nas palavras de Tonieto (2007, p. 26) “o objetivo do pensar complexo é a resolução de situações problemáticas levando em consideração os procedimentos e os conteúdos, evitando, desse modo, um pensar centrado no método com pouco conteúdo, assim como um pensar restrito com conteúdo e com pouco método”. Em síntese, é a reflexão sobre a própria metodologia, ou ainda, a reflexão sobre o próprio processo do pensamento (recursivo, metacognitivo, autocorretivo) e o seu tema principal.

O pensar de ordem superior também é chamado de pensar habilidoso, pois o processo do pensar na educação inclui uma série de atividades com fins a desenvolver habilidades de pensamento. Segundo Lipman (1995, p. 65), “As áreas de habilidades mais relevantes para os objetivos educacionais são aquelas relacionadas com os processos de investigação, processos

de raciocínio, organização de informações e tradução”. Estas habilidades estão num estágio superior se comparadas a habilidades básicas como ler, escrever, calcular, ouvir e falar. O papel da educação, no tocante ao pensamento habilidoso, é que os estudantes aperfeiçoem e fortaleçam habilidades cognitivas. As quatro principais habilidades cognitivas (ou mega-habilidades), apresentadas por Lipman, estão organizadas em quatro grandes conjuntos – *habilidades de investigação, raciocínio, organização de informações e de tradução*.

Por investigação, Lipman se refere a prática autocorretiva, não conformada com o habitual, convencional ou tradicional, ou seja, meramente prática. Pelas habilidades de investigação “as crianças aprendem a associar suas atuais experiências com aquilo que já aconteceu em suas vidas e com aquilo que esperam que aconteça”, fazendo explicações e previsões, identificando “causas e efeitos, meios e fins, meios e consequências” (LIPMAN, 1995, p. 66), da mesma forma, a distinção dessas coisas entre si.

Na investigação as crianças formulam, descobrem e solucionam problemas, realizando um processo de construção das respostas. Ao segundo grupo, de habilidades de raciocínio, o autor explica que “nosso conhecimento baseia-se na experiência do mundo; é por meio do raciocínio que ampliamos este conhecimento, preservando-o” (LIPMAN, 1995, p. 66). As habilidades de raciocínio são cruciais para que as crianças trabalhem “com a coerência interna dos discursos (inferir, detectar premissas, formular questões, exemplificar, identificar similaridades e diferenças, construir e criticar analogias, comparar, contrastar” (OLIVEIRA, 2004, p. 47).

As habilidades de organização de informações também objetivam a eficiência cognitiva, pois os estudantes devem ser capazes de organizar as informações que recebem em grupos significativos. Um desses grupos é a formação de conceitos a partir de redes de relações – “quando agrupamos coisas segundo suas semelhanças, afirma-se que temos um conceito acerca das mesmas” (LIPMAN, 1995, p. 68). Bons julgamentos estão diretamente ligados a elas, pois o pensamento com consistência conceitual “envolve relacionar conceitos entre si a fim de formar princípios, critérios, argumentos, explicações” (LIPMAN, 1995, p. 72). Por meio dessas habilidades, “os conceitos adquirem sentido, tornam-se instrumentos de compreensão e possibilitam a construção do conhecimento” (OLIVEIRA, 2004, p. 47). O quarto grupo é formado pelas habilidades de tradução. De modo geral, tradução é preservar o sentido daquilo que é dito numa língua para outra. Em Lipman, “da mesma maneira que o raciocínio é aquela forma de pensamento que preserva a *verdade* através da mudança, a tradução é aquela forma que preserva o *significado* através da mudança” (1995, p. 73, grifos do autor). Isso implica a

compreensão de discursos, sejam eles falados ou escritos, de tal maneira que o seu significado seja preservado.

Os quatro conjuntos de habilidades movem um universo bastante amplo: investigação (pesquisar, observar, narrar, prever, verificar, etc.), tradução (leitura, escrita, compreensão, interpretação, etc.) e atitudes críticas (imaginar, supor, fornecer razões, julgar com critérios) - para um pensar crítico, criativo e cuidadoso (OLIVEIRA, 2004, p. 48). A escola precisa garantir que o cidadão tenha possibilidade de desenvolver um pensamento habilidoso, que leve em consideração a formação humana, político-social e profissional. Em Lipman está clara a possibilidade de “fazer uma educação afetivo-cognitiva e crítico-criativa, na qual essas características não se excluem, mas se complementam na difícil tarefa de emitir julgamentos (TONIETO, 2007, p. 26). A próxima sessão enuncia aspectos lipmanianos que indicam passos para a escola, caso esteja em seu horizonte que seus alunos desenvolvam um pensar de ordem superior.

2.1.3 Meios para o pensar habilidoso na escola

Em sua obra, *O pensar na educação*, Lipman define sua proposta educacional de educação para o pensar. O Programa de Filosofia para Crianças foi a resposta concreta dele e de seus colaboradores para que as escolas pudessem alcançar, como fim último, o pensar de ordem superior, pois “tão importante quanto a questão do que é o pensamento de ordem superior é a questão de como ensiná-lo” (LIPMAN, 1995, p. 38). Na presente seção enfatizar-se-á dois meios substanciais propostos pelo Programa de Filosofia para Crianças, para o desenvolvimento do pensar habilidoso na escola: a inserção da filosofia nos currículos e a transformação da sala de aula em comunidade de investigação.

2.1.3.1 *Filosofar na sala de aula e no currículo*

Como já mencionado, fazer com que os alunos saibam filosofar é parte fundamental para o desenvolvimento do pensar melhor, aliás, o programa como um todo estrutura-se numa perspectiva filosófica. Uma distinção básica é necessária para compreender a importância da filosofia nesse processo. Lipman distingue *aprender* filosofia de *fazer* filosofia. Fazer filosofia implica praticá-la, dedicar-se a ela; a novidade disso tudo consiste na insistência do filósofo de que as crianças possuem condições de filosofar na prática, na sala de aula, em seu cotidiano. Segundo Kohan (1999, p. 60), Lipman foi “longe ao afirmar teoricamente a necessidade deste

campo e ao elaborar um programa de textos – novelas e manuais filosóficos – que reconstrói a história da filosofia de um modo tal que ela possa ser praticada pelas próprias crianças”. Sendo assim, Lipman tonou-se pioneiro por assumir a causa de “que as crianças tivessem acesso franco e aberto à prática da filosofia. Pela primeira vez a filosofia abriu suas portas às crianças, convidou-as a ter uma experiência com ela. De igual para igual” (KOHAN, 1999, p. 69).

Lipman (1990, p. 34) apresenta duas justificativas para que as crianças tenham filosofia: “O argumento mais restrito é que ela dá uma contribuição salutar ao currículo e à sala de aula. A justificativa mais ampla apoia-se no modo pelo qual paradigmaticamente representa a educação do futuro como uma forma de vida que não foi ainda percebida e como um tipo de práxis”. A forma de vida que pauta a proposta lipmaniana é aquela que se aproxime do ideal de racionalidade, que é algo muito associado àquilo de que se ocupa a filosofia. À educação lhe cabe, nesse sentido, um dever de garantir que os educados sejam racionais, ou ao menos estejam constantemente buscando este ideal. Lipman (1990, p. 36) acresce ainda que, a filosofia pode, por meio de sua capacidade inquiridora, levar “um maior grau de ordem racional ao que existe atualmente nos currículos, na metodologia do ensino, no processo de educação dos professores e nos procedimentos de avaliação”.

Todas as disciplinas escolares devem levar em conta o raciocínio, embora seja a filosofia “a disciplina que melhor nos prepara para pensar nos termos das outras disciplinas” (LIPMAN, 1990, p. 35) e, justamente por isso, que ela merece um papel central na educação básica. A filosofia constitui-se numa disciplina que prepara para pensar em outras disciplinas pois, na ótica de Lipman, ela se ocupa do problemático, do controverso, das dificuldades conceituais. Em outras palavras, a filosofia possibilita que as outras disciplinas pensem reflexivamente sobre seus conceitos, metodologias, abordagens, sobre sua constituição e formação. Na medida em que as disciplinas não reflexionam sobre si mesmas, favorecem uma concepção educacional instrucional, baseada na transmissão de informações, conhecimento e resultados, porém, pouco ou nada reflexiva, crítica e criativa. Lipman foi enfático ao afirmar que:

Uma vez que as habilidades necessárias para o pensar nas outras disciplinas têm de ser aperfeiçoadas anteriormente, vemos por que a filosofia precisa deixar de ser um assunto de universidade e tornar-se uma matéria da escola primária – uma disciplina cuja tarefa é preparar os estudantes a pensar nas outras disciplinas (LIPMAN, 1990, p. 52).

Na compreensão de Lipman, a filosofia pode ganhar *status* de disciplina na educação básica e ao mesmo tempo perpassar todo o processo, na medida em que seu método reflexivo também pode ser praticado pelas demais matérias do currículo escolar. Neste mesmo viés,

Splitter e Sharp (2001, p. 120) destacam a parceria entre filosofia e pensamento: “a filosofia é a casa para o ensino do pensamento, pois está intimamente ligada, em termos de processo e conteúdo, ao pensamento em si. [...], a filosofia oferece uma entrada para outras disciplinas, porque mexe com as fundações conceituais e epistemológicas dessas disciplinas”. A filosofia na visão destes autores opera com os fundamentos e critérios pelos quais são realizados os julgamentos que, como observou-se, são consequências do pensar crítico e criativo. Sendo assim, “por estar preocupada com as ferramentas da investigação, [...], a filosofia ensina aos alunos como fazer julgamentos razoáveis e sensatos” (SPLITTER & SHARP, 2001, p. 122). Os alunos que possuem acesso apenas aos resultados das investigações (conteúdos e conceitos acabados) não serão investigadores, mas apenas instruídos, com acúmulo de conhecimento e informações. Na perspectiva da filosofia para crianças, o estudante precisa tornar-se um investigador, que usará procedimentos e métodos com fins a buscar resultados, conceitos, um pensamento organizado logicamente.

O que motivou Lipman a criar o Programa de Filosofia para Crianças, foi a constatação das limitações do pensamento lógico, nos alunos que frequentavam suas aulas de Introdução à Lógica, na Universidade de Colúmbia. Questionava-se se os alunos, aprendendo lógica desde cedo, poderiam pensar melhor quando adultos. A partir daí, entende-se que a estrutura geral do Programa é orientada pela lógica formal e informal (OLIVEIRA, 2004, p 43). Diante disso, os escritos de Lipman; Sharp & Oscanyan, (2014, p. 199) mostram que a lógica, no Programa de Filosofia para Crianças, assume pelo menos três significados: *lógica formal*, *lógica das boas razões* e *agir racionalmente*.

As regras da *lógica formal* regem as frases e, tornam-se assim instrumentos necessários para que as crianças pensem de forma organizada. Na proposta lipmaniana, “essas regras não são apresentadas num sistema abstrato, vão sendo descobertas individualmente numa ampla variedade de situações” (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN, 2014, p. 200). Tendo em vista que as crianças, entre dez e quatorze anos, já estão familiarizadas com as características da linguagem, um sistema de lógica silogística pode ser fundamental para a compreensão dos padrões de classificação e para um pensar organizado e bem estruturado. O simples fato de as crianças se apropriarem da noção de que uma afirmação ou inferência deve estar amparada por premissas, já é um passo significativo para um pensamento habilidoso.

Algumas propriedades da lógica silogística indicam possibilidades concretas de desenvolvimento de um pensar organizado. Uma propriedade essencial é a “consistência”. As regras da lógica formal não permitem afirmar uma frase e, ao mesmo tempo, afirmar sua contraditória. Lipman; Sharp & Oscanyan (2014, p. 205) manifestam que “a consistência na

lógica silogística é como a consistência que esperamos que as pessoas tenham na vida cotidiana”. Outra propriedade essencial do sistema silogístico é a “consequência lógica”. Os raciocínios seguem padrões formais e as relações entre as frases destes raciocínios necessitam de consequência lógica pois, por exemplo, nunca é possível, nesses padrões de pensamento, ir de uma frase verdadeira à uma falsa. Uma terceira propriedade é a “coerência”, que em seus vários sentidos pode-se destacar um em especial: o cuidado aos padrões de pensamento realizados em sala de aula. Ou seja, as regras que conduzem o pensamento devem ser explicadas e investigadas em si mesmas, pois é preciso compreender o tipo de pensamento que elas regem. Em síntese, os contributos da lógica formal ao desenvolvimento de um pensar organizado residem “menos na aplicação de suas regras e mais em incentivar características especiais, tais como ser sensível à inconsistência, ter interesse na consequência lógica e estar consciente da decorrência de nossos pensamentos” (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN, 2014, p. 209).

O segundo significado da lógica no Programa de Filosofia para Crianças consiste em *dar razões*. Embora, a lógica formal ajude as crianças a estarem cientes com relação a importância de um pensar organizado, não estimula sua aplicação. Nesse sentido, torna-se necessário um segundo tipo de lógica, a de buscar razões. Essa abordagem enfatiza a busca de razões em diferentes situações contextuais, tendo como propósito avaliar os próprios pensamentos e os pensamentos dos outros com relação às ações e acontecimentos. As boas razões fazem sentido quando há investigação e, desta forma, “buscar razões exige tornar-se consciente das implicações para a percepção, da expressão verbal e da evidência do contexto em que ocorre a investigação e extraí-las como passos do pensamento, chamados inferências” (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN, 2014, p. 211). Uma inferência suscita uma razão que está relacionada com o foco da investigação, podendo ser por indução, explicação ou por analogia.

Algumas características de boas razões são citadas por Lipman; Sharp & Oscanyan (2014, p. 217), que se constituem como padrões de avaliação das boas razões. Em primeiro lugar, uma boa razão possui um embasamento factual parte dos fatos. Segundo, uma boa razão é claramente relevante ante o objeto investigado, ou seja, está relacionada a ele. Terceiro, uma boa razão é um apoio ao objeto da investigação, por tornar-se plausível e inteligível pois, dessa maneira, fornece sentido ao problema em questão. A quarta característica é a familiaridade, que busca, no âmbito da investigação, oferecer uma razão que tenha algo familiar e bem conhecido com relação ao objeto de estudo. Além disso, a finalidade, como quinta característica, indica que se as razões não se aproximarem dos padrões acima relacionados, terão dificuldades de serem entendidas como boas razões.

O ensino da lógica das boas razões consiste em outro grande contributo da filosofia na sala de aula. Ao mesmo tempo que são estimuladas as regras da lógica em sentido abstrato, promove-se o diálogo entre os envolvidos em sentido prático. O exercício do pensamento não se restringe à individualidade, mas ganha corpo na comunidade de investigação, na medida em que é construído coletivamente. Escutar a si mesmo e aos outros numa sala de aula é basilar para a lógica das boas razões. Para Lipman; Sharp & Oscanyan (2014, p. 221) “a imparcialidade, a objetividade, o respeito pelas pessoas e a busca de razões adicionais dependem de prestar cuidadosa atenção tanto aos próprios pensamentos como aos dos outros, e de desenvolver a disciplina de um ouvido bem treinado”. Sendo assim, um pensamento consistente e coerente tem um *habitat* natural, a comunidade de investigação.

A lógica formal permite que as crianças tomem conhecimento da possibilidade de um pensar estruturado, claro e consistente. A lógica das boas razões mostra que este pensar organizado possui muitas implicações na vida das pessoas. Tendo presente ambos os significados, pode-se falar do terceiro, o *agir racionalmente*. A filosofia para crianças, ao se fundamentar nesses modelos de lógica, se volta primordialmente para a lógica da ação racional, que tem como propósito principal “incentivar as crianças a usarem ativamente o pensamento reflexivo em suas vidas” (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN, 2014, p. 222). Isso implica a construção de modelos de pensar individuais e coletivos, pautados em regras, em contextos, em boas razões. Perante esta provocação, percebe-se a importância atribuída à filosofia e à lógica, pela proposta lipmaniana, no currículo da educação básica.

Para Lipman (1990, p. 59) “sob o ponto de vista educacional, [...], colocar a filosofia nas séries iniciais do 1º grau é um meio de causar um melhor pensamento – mais lógico, mais coerente, mais produtivo, mais bem-sucedido”. Se a educação e a filosofia compartilham a meta da racionalidade, estabelecerão uma grande parceria para a tão desejada transformação educacional. Em síntese, a filosofia para crianças possui dois componentes básicos. Primeiro, “uma introdução a um conjunto amplo porém estruturado de conceitos e procedimentos filosóficos, oferecidos por histórias que modelam vários aspectos da investigação” (SPLITTER & SHARP, 2001, p. 131-132). Ou seja, um currículo que propõe um conjunto de aprendizagens para o espaço escolar, tendo como ferramentas as novelas filosóficas e os manuais, que consistem nos materiais didáticos. Os manuais e novelas não podem ser confundidos com o currículo, pois ele é mais abrangente que uma lista de conteúdos e conceitos, envolve uma metodologia de investigação que desenvolve e amplia mega habilidades de pensamento. Segundo, “uma metodologia baseada na comunidade de investigação que oferece um ambiente em que o diálogo filosófico pode ter lugar” (SPLITTER & SHARP, 2001, p. 131-132). Por essa

razão em especial, a atitude de fazer filosofia em sala de aula exige diálogo e conversação filosófica, onde professores e alunos possam, em conjunto, proceder com uma busca investigativa de conceitos, ideias, razões, argumentos, pontos de vista, com vistas a inventar, interpretar, criticar e julgar criticamente e criativamente.

2.1.3.2 Comunidade de investigação

O segundo meio substancial para promover o pensar habilidoso na escola é transformar a sala de aula em *comunidade de investigação*⁶. Lipman expõe suas razões para defender que a comunidade de investigação é um excelente modelo para qualquer sala de aula. Ela é o lugar por excelência para o desenvolvimento do pensar (crítico, criativo e complexo), das habilidades de pensamento e, de modo bastante abrangente, o pensar de ordem superior. O ambiente criado, propicia, segundo Lipman, uma “comunidade reflexiva que pensa nas disciplinas relativas ao mundo e sobre os seus pensamentos sobre o mundo” (1990, p. 37), sendo a investigação compartilhada compreendida, dessa forma, como um modo de vida. O filósofo busca esclarecer que não se trata de qualquer comunidade – termo polissêmico que pode assumir diferentes significados e tipologias – mas uma comunidade de investigadores na sala de aula. Nesse sentido, Lipman reitera a relação entre investigação e comunidade: “a investigação é, geralmente social ou pública em sua natureza, pois tem seus fundamentos na língua, nas operações científicas, nos sistemas simbólicos, nas medidas etc., todos inquestionavelmente sociais” (1995, p. 331). Isso mostra que o processo do pensar desenvolve-se em relação com outros, em comunidade.

A comunidade compromete-se com os procedimentos e o conteúdo da investigação, é um caminho aberto de construção de significado, conceitos, de criar e resolver problemas considerados importantes para as crianças. Que procedimentos e atitudes encontraríamos numa comunidade de investigação? Para Splitter e Sharp (2001, p. 33) são vários:

Crianças ouvindo e construindo as ideias umas das outras; dando e analisando razões; apoiando argumentos apresentados; ajudando uns aos outros a formular perguntas e ampliar pontos de vista; apoiando a hipótese de alguém com um exemplo; desafiando

⁶Antes de prosseguir com a reconstrução conceitual acerca da comunidade de investigação é importante destacar que não se trata de um termo criado por Lipman. O próprio autor faz questão de elucidar que presumivelmente tenha sido cunhado por Charles Sanders Peirce (LIPMAN, 1995, p. 31), um pensador pragmatista que viveu nos Estados Unidos entre 1839 a 1914; e também por John Dewey que, em suas obras, especialmente em *Democracia e Educação* (1916) fundamentou o papel da investigação coletiva na construção do conhecimento. Embora tivessem Peirce e Dewey, uma compreensão de comunidade de investigação científica de adultos, ambos foram decisivos para que Lipman pudesse ampliar essa abordagem para a educação básica, ou seja, a investigação em sala de aula.

os outros com um exemplo contrário; criando tempo e espaço para vozes tímidas se expressarem e para vozes agressivas se tornarem mais reflexivas e atenciosas; e mostrando, de várias maneiras, que eles estão tão preocupados com a estrutura e o procedimento da investigação quanto com seu conteúdo.

Já foi dito, com base no pensamento lipmaniano, que as crianças naturalmente estão inclinadas à curiosidade. Transformar uma sala de aula em uma comunidade não é suficiente, pois, “a sala de aula deve ser convertida em uma comunidade de *investigação* [...], ser uma comunidade questionadora, uma comunidade interativa, colaboradora e pesquisadora” (LIPMAN, 1995, p. 373, grifo do autor). O interesse investigativo das crianças necessita estar ligado aos conhecimentos historicamente elaborados. Se o conhecimento é compreendido como falível, é possível que as crianças questionem e investiguem os conteúdos das disciplinas e não os aceitem simplesmente como prontos e acabados. Esse diferencial proposto pela comunidade de investigação está atrelado a aquilo que Lipman denomina de pensar complexo, que resumidamente significa pensar sobre os procedimentos e o tema principal. Sobre este aspecto, os escritos de Tonieto demonstram que,

A investigação em sala de aula não ocorre com a ausência de conteúdo e método, ou apenas com um deles; ao contrário, é necessário ter clareza metodológica para conduzir a investigação e discernimento para enfrentar os problemas a serem investigados, uma vez que o exercício do pensamento complexo exige um pensar flexível e rico em recursos (2007, p. 29).

Os procedimentos da investigação levam a comunidade a “seguir o argumento para onde este conduzir” (LIPMAN, 1995, p. 333), evidenciado assim que, a prática em sala de aula é de busca pelo conhecimento e não meramente acúmulo e assimilação do mesmo. Poderá se pensar que seguir o argumento por onde ele conduzir possa soar como algo relativista, desprovido de regras e consistência. No entanto, na proposta lipmaniana, o processo possui sentido e direção, visto que seguir um encadeamento argumentativo é um exercício de racionalidade bastante exigente. Além disso, a comunidade não está envolta apenas de meras conversações ou discussões – ela está orientada pelo dialógico. O diálogo é um elemento central para a comunidade de investigação, por isso é importante deter-se sobre seus alcances. Inicialmente é formidável distinguir *conversa* de *diálogo*. Para Lipman (1995, p. 335) “no confronto entre a conversa e o diálogo, uma das coisas que chamam a atenção é a maneira como a conversa almeja o equilíbrio, ao passo que o diálogo almeja o desequilíbrio”. Em conversas cotidianas há vozes intercaladas, que não buscam avançar em algo problemático, que poderá desequilibrar a conversação; é uma troca de sentimentos, informações e interpretações. O diálogo, por sua vez, desequilibra, pois gera um movimento progressivo de argumentos e contra-argumentos;

caracteriza-se por ser inquiridor, questionador, investigativo e intencional (LIPMAN, 1995, p. 336).⁷

Lipman recupera o conceito de Martin Buber acerca do diálogo, apresentando-o como o discurso, “onde cada um dos participantes realmente tem em mente o outro, ou os outros, considerando-os em relação à sua existência específica e presente, onde se voltam para eles com a intenção de estabelecer uma relação mútua estimulante entre ele próprio e os outros” (LIPMAN, 1995, p. 341). Sendo assim, a comunidade de investigação possibilita um pensar e uma aprendizagem compartilhada, sendo o diálogo o fio condutor deste processo. Ele não é apenas um instrumento que pode ser utilizado ou dispensado para determinado fim, porque na comunidade de investigação ele é condição *sine qua non*, ou seja, não haverá pensar excelente na comunidade de investigação se não houver um diálogo lógico que conduza o processo do pensamento. O diálogo, entendido nesses moldes, facilita a comunicação e o comportamento democráticos, direcionando a própria investigação em sala de aula a partir das intenções coletivas dos participantes.

Em síntese, a comunidade de investigação poderá tornar as crianças e os professores mais hábeis em seu pensamento, pelo cuidado (cooperação, confiança, segurança, objetivos comuns) e pela investigação (prática da autocorreção, do questionar o que intrigante, problemático, confuso, ambíguo), que culminará em julgamentos bem elaborados ou experimentais. Em acordo com Toniato (2007, p. 29), “a comunidade, nesse sentido, não é algo imposto como modelo de organização, mas algo construído e experienciado pelos participantes no decorrer da investigação”. Além disso, ela não se estrutura sem regras, “é regrada pela lógica formal e informal, de modo a estabelecer certos princípios orientadores que tornam possível a pesquisa, o questionamento e a investigação” (TONIATO, 2007, p. 30). Por fim, a comunidade de investigação representa uma possibilidade concreta para o tão sonhado ideal de uma educação reflexiva, em que o diálogo aguça o raciocínio e os alunos se reconhecem como pensadores ativos, críticos, descobridores, inventivos e criativos.

Antes de prosseguir para o pensamento de Martha Nussbaum (seção 2.2), recapitulamos brevemente o que expomos a respeito de Matthew Lipman. Contextualizamos inicialmente a

⁷A discussão em sala de aula é componente fundamental do Programa de Filosofia para Crianças. Contudo, interessa perguntar pelo tipo de discussão que se realiza. Para Lipman, devemos saber distinguir entre meras discussões, boas discussões e discussões filosóficas. Sobre o primeiro tipo, uma mera discussão caracteriza-se pela simples exposição de ideias e pontos de vista sem que se busque consenso ou inter-relação entre ideias. Situa-se no campo da apresentação de diferentes posições sem almejar consensos mínimos. Boas discussões, por outro lado, marcam progressos entre seu ponto de partida e seu ponto de chegada. Uma boa discussão acumula as contribuições dos participantes e busca consensos e aproximações. As discussões filosóficas funcionam com um número maior de critérios e visam construções conceituais. A definição de diálogo, que apresentamos no corpo do texto, é a que mais se aproxima daquilo que se entende como discussão filosófica (LIPMAN, 2014, p. 169-172).

argumentação lipmaniana em defesa de um modelo educacional voltado para o pensar, ou em suas palavras, *modelo da prática reflexiva*. Em seguida, reconstruímos o conceito de *pensar de ordem superior* que, basicamente, é constituído pela fusão do *pensar crítico* (que é orientado por critérios, é autocorretivo, sensível ao contexto, envolve raciocínio lógico, abstração e tem como produto os julgamentos críticos) e do *pensar criativo* (que é sensível aos critérios, autotranscendente, governado pelo contexto, envolve habilidades criativas e tem como produto os julgamentos criativos) que conduzem ao *pensamento complexo*. Como guisa de conclusão da seção, apontamos dois meios fundamentais da proposta lipmaniana para que a escola possibilite o desenvolvimento do *pensar de ordem superior*, primeiramente a inserção da filosofia nos currículos e, em segundo lugar, a transformação da sala de aula em comunidade de investigação. Acreditamos com base no exposto que a proposta de Lipman constitui-se como balizadora para pensar a cidadania razoável a partir da escola.

2.2 Razoabilidade e a formação do cidadão em Martha Nussbaum

A escolha por Lipman e Nussbaum, como referenciais teóricos desta pesquisa, se deu justamente pela proximidade entre ambos com relação ao papel significativo da escola na formação de cidadãos democráticos. Martha Nussbaum⁸ como filósofa contemporânea, em alguns de seus escritos, faz questão de destacar a contribuição dada por Lipman à educação do mundo inteiro. Para a filósofa, o Programa de Filosofia para Crianças é uma fonte hodierna de orientação metodológica para professores que desejem *ensinar socraticamente*⁹ (NUSSBAUM, 2015, p. 73). Além disso, os pensadores, que baseiam nossa fundamentação teórica, possuem como pano de fundo uma forte ligação ao pensamento de John Dewey e sua visão transformadora da educação, baseada na *experiência* como eixo condutor da educação investigativa, questionadora, crítica e democrática.

Em uma de suas mais recentes obras, *Sem fins lucrativos* (2015), Nussbaum apresenta um diagnóstico daquilo que denominou “crise mundial da educação”. A filósofa alerta que os sistemas educacionais do mundo inteiro estão abrindo mão de competências básicas para a

⁸Martha Craven Nussbaum nasceu em Nova York, em 6 de maio de 1947. É uma filósofa estadunidense, professora do Departamento da Faculdade de Direito da Universidade de Chicago, tendo já lecionado em Harvard, Brown e Oxford. Sua obra perpassa vários campos como, filosofia grega e romana, filosofia política, ética, educação e literatura. É uma das mais importantes filósofas dos Estados Unidos e tem discutido profundamente os rumos da educação liberal pelo mundo, especialmente em três obras: *Cultivo da Humanidade: uma defesa clássica da reforma da educação liberal* (1997); *Educação e Justiça Social* (2014); *Sem fins lucrativos, por que a democracia precisa das humanidades* (2015). Propôs uma abordagem inovadora para a educação escolar baseada no desenvolvimento das “capacidades humanas” como condição básica para a liberdade e a justiça.

⁹Abordaremos o significado desta expressão na seção 2.2.1.

manutenção da democracia pela obsessão ao Produto Interno Bruto (PIB) e ao progresso econômico. As humanidades e as artes estão sendo eliminadas gradativamente dos currículos da educação básica e superior, por serem consideradas pelos gestores como inúteis, pois num mundo globalizado e competitivo é preciso eliminar tudo aquilo que é considerado “inútil” e não traz resultados financeiros imediatos. Nesse sentido, as dimensões do raciocínio, do pensar com habilidade, da investigação criteriosa do mundo, da autonomia e da crítica, perdem espaço para a busca desenfreada de competências que sejam estritamente lucrativas e imediatas.

Dois modelos estão em contraste, um de educação para o lucro e outro de educação para a democracia. De acordo com o primeiro modelo, o objetivo da educação formal é gerar desenvolvimento econômico; “esqueça a desigualdade distributiva e social, esqueça os pré-requisitos necessários de uma democracia estável, esqueça a qualidade das relações raciais e de gênero, esqueça o aperfeiçoamento de outros aspectos da qualidade de vida do ser humano” (NUSSBAUM, 2015, p. 14). O segundo modelo, este defendido por Nussbaum, é de desenvolvimento humano, com objetivo principal de fortalecer cada vez mais a democracia. Nesse modelo, o critério econômico é um dos elementos, porque outros são tão importantes quanto: “capacidade de raciocinar adequadamente [...]. Reconhecer seus concidadãos como pessoas com direitos iguais, [...]. Se preocupar com a vida dos outros, [...]. Conceber cabalmente diversos assuntos complexos da vida humana” (NUSSBAUM, 2015, p. 26).

A obsessão pelo lucro segundo Nussbaum (2015, p. 8), faz com que a ciência e a tecnologia sejam as únicas alternativas para o futuro bem-estar dos países. Contudo, outras capacidades igualmente decisivas estão sendo excluídas num ambiente extremamente competitivo: capacidades “decisivas para o bem-estar interno de qualquer democracia e para a criação de uma cultura mundial generosa, capaz de tratar, de maneira construtiva, dos problemas mais prementes do mundo”. Essas capacidades estão ligadas às artes e humanidades, sendo indispensáveis para a educação do século XXI.

A concepção educacional nussbaumiana visa colocar o humano no centro. Estudiosa da tradição filosófica greco-romana, defende um modelo de educação para o desenvolvimento humano e da democracia, sintetizado na obra *El cultivo de la humanidad*, na qual apresenta três capacidades básicas para o cultivo da humanidade na atualidade (NUSSBAUM, 2005, p. 28). A primeira delas é a capacidade de exame crítico de si mesmo e das próprias tradições, que Sócrates ousou chamar de vida examinada; a segunda é a capacidade de ver-se a si mesmo como cidadão do mundo ligado a toda humanidade por laços de reconhecimento mútuo; a terceira consiste na capacidade de imaginação narrativa, de pensar como seria estar no lugar da outra pessoa. Para o desenvolvimento de tais capacidades, faz-se necessário um processo educacional

que as tenha como objetivos a serem alcançados. Em virtude disso, temos como mote, para os próximos tópicos, apresentar as três capacidades da concepção educativa em Nussbaum.

2.2.1 Educação para o exame crítico de si e das tradições

A pedagogia socrática ou vida examinada de Sócrates é um exemplar objetivo educacional para as democracias. Ao enfatizar este aspecto, Nussbaum retoma incisivamente as tradições socrática e estoica da filosofia grega antiga. Na obra *El cultivo de la humanidad* (2005), em que fundamenta de forma bastante extensa sua compreensão de vida examinada a partir de Sócrates, assim como as noções de cidadania do mundo e de imaginação narrativa, está amplamente arraigada no pensamento da Grécia Antiga. O próprio termo “cultivo da humanidade” foi empregado inicialmente por Sêneca, um dos mais notáveis filósofos do estoicismo¹⁰. O objetivo deste tópico é reconstruir, com base em Nussbaum, os fundamentos da “vida examinada” e possíveis contribuições dessa compreensão para a educação contemporânea.

Para Nussbaum, Sócrates é o grande inspirador de qualquer proposta educacional que enseje tornar os cidadãos livres e autônomos. No tempo em que viveu, na Atenas Clássica (470 – 399 a. C.), foi rejeitado por incitar as pessoas a examinarem-se a si próprias. Segundo a filósofa estadunidense, o comediógrafo Aristófanes (447-386 a. C.), foi quem melhor representou a crítica dos conservadores de Atenas à pedagogia de Sócrates, pois estes entendiam que a educação baseava-se na assimilação dos valores da tradição pelos jovens e cidadãos, sem questioná-los. Nussbaum afirma que, “para Aristófanes, o opositor mais perigoso da Educação Antiga é Sócrates, cujas perguntas subvertiam a autoridade da tradição e que, ademais, não reconhece nenhuma autoridade a não ser a razão”¹¹ (2005, p. 35, tradução nossa). Ao afirmar que a autoridade estava na razão, Sócrates adquiriu muitos inimigos, foi acusado de corromper os jovens e colocá-los contra seus pais e chefes. O confronto entre uma concepção educacional de assimilação da tradição, de forma passiva, e uma que leve os estudantes a pensar sobre si

¹⁰ O estoicismo foi uma escola filosófica do período helênico da filosofia grego-romana, que surgiu em torno do ano 300 a. C em Atenas. Estoico deriva do grego *stoa*, que significa pórtico, que era o lugar em que lhes era permitido desenvolver sua filosofia. A escola estoica aceitava todos em seus círculos (mulheres, jovens, estrangeiros) e ficou marcada por fortes reflexões acerca do cosmopolitismo e do conceito de racionalidade universal. Alguns dos filósofos mais notáveis deste período foram Zenão (considerado fundador), Cícero e Sêneca (com forte influências romanas); estes são conhecidos como os precursores do humanismo na civilização ocidental (GAARDER, 2012, p. 148-149). Nussbaum, em sua concepção de educação, recupera diversos elementos dessa tradição de pensamento e os situa diante dos desafios atuais de educar para a liberdade.

¹¹“Para Aristófanes, el opositor más peligroso de esta Educación Antigua es Sócrates, cuyas preguntas subvierten la autoridad de la tradición, y que, además, no reconoce ninguna autoridad sino la razón”.

mesmos, a questionarem a tradição e suas crenças¹², não é algo estritamente hodierno, mas muito antigo.

Teria sido Sócrates o responsável por inserir com seu método inquiridor, desde os tempos em que perambulou por Atenas, a importância da filosofia para uma educação racional: “a filosofia vem a proporcionar algo que antes faltava: um controle ativo e compreensão das questões, a capacidade de fazer distinções, um estilo de interação que não repousa apenas em uma afirmação e uma contra afirmação”¹³ (NUSSBAUM, 2005, p. 38, tradução nossa). A desconfiança, com relação a esses processos de educação reflexiva e questionadora, perturbava os pais da época de Sócrates e perturba muitos pais da atualidade pois, argumentar racionalmente causa estranheza aos costumes familiares e tradições. Muito conhecida, a máxima socrática “uma vida superficial não vale a pena ser vivida”, é fundamental para compreender a necessidade de argumentar por conta própria, ao invés de submeter-se à tradição e à autoridade sem questioná-las. Nussbaum assegura que “essa vida de questionamento não é somente algo útil, é componente indispensável de uma vida com sentido para qualquer pessoa e qualquer cidadão¹⁴” (NUSSBAUM, 2005, p. 42, tradução nossa). Isso significa que as pessoas com as quais Sócrates dialogou levavam vidas passivas, sem nunca questionar suas convicções baseadas estritamente em crenças convencionais, ou seja, tinham dificuldades de duvidar de si mesmas. Apesar de ser possível haver pensamentos convencionais, que sejam baseados pela razão, a passividade ou indisposição para pensar de forma crítica e autônoma leva os cidadãos a não buscarem novas possibilidades e razões para seus argumentos.

A capacidade de argumentação sustentada por Sócrates não é subversiva aos valores democráticos, como afirmavam os conservadores de seu tempo, “mas de fato, tal como Sócrates sabia, é essencial para uma sólida democracia e para qualquer busca permanente de justiça”¹⁵ (NUSSBAUM, 2005, p. 39, tradução nossa). Uma democracia que leve em consideração o bem comum, precisa assegurar que seus cidadãos tenham a capacidade socrática de raciocinar a respeito de suas concepções, opiniões e crenças. Os maus argumentos podem passar por bons e os preconceitos facilmente podem confundir-se com a razão se não houver pensamento crítico. Diante disso, a educação possui um papel central na formação de cidadãos que possam

¹²Não estritamente no sentido religioso, mas de ter convicções, acreditar em questões reveladas por outros, além de concepções e visões de mundo (BUENO, 2000, p. 206).

¹³“Un control activo o comprensión de las preguntas, la capacidad hacer distinciones, un estilo de interacción que no descansa en la sola aserción e una contraaserción”.

¹⁴“Esta vida de cuestionamiento nos es sólo algo útil, es componente indispensable de una vida con sentido para cualquier persona y cualquier ciudadano”.

¹⁵“De hecho, tal como Sócrates sabía, es esencial para una sólida democracia y para cualquier búsqueda permanente de justicia”.

argumentar e defender suas concepções de maneira crítica e racional. Nas palavras de Nussbaum (2005, p. 40, tradução nossa), “a educação, [...] deve ser socrática, dedicada à tarefa de ativar em cada estudante uma mente independente e produzir uma comunidade que possa verdadeiramente raciocinar em conjunto sobre um problema, e não simplesmente trocar alegações e contra alegações”¹⁶.

Sócrates, na ótica de Nussbaum, deixou como legado a compreensão de vida examinada como essencial para a democracia, entretanto, ofereceu poucas indicações de como tal ideal poderia ser colocado em prática em processos formais de educação. Quem inaugurou o que se poderia chamar de implicações curriculares do ideal socrático foram os estoicos, a partir do século III a. C.; “a tarefa central da educação, argumentam os estoicos seguindo Sócrates, é enfrentar a passividade do aluno, exigindo que a mente assuma os comandos de seus próprios pensamentos”¹⁷ (NUSSBAUM, 2005, p. 50, tradução nossa). Na concepção estoica, a argumentação crítica proporciona autonomia intelectual e a liberdade, uma transformação da postura do aluno, que passa a ter maior interesse e motivação pela sua própria educação. Nessa esteira, afirmavam também que as pessoas que fazem um exame crítico de suas opiniões e crenças serão melhores cidadãos, melhores em suas emoções e em seus raciocínios e pensamentos (NUSSBAUM, 2005, p. 52).

Para Nussbaum (2005, p. 52, tradução nossa):

A razão constrói a personalidade de um modo muito profundo, modelando suas motivações assim como sua lógica. A argumentação não só proporciona aos estudantes razões para fazer isso ou aquilo; também ajuda a torná-los mais propensos a agir de certa maneira, e por certos motivos. Neste sentido muito radical, produz pessoas que são responsáveis por si mesmas, pessoas cujos raciocínios e emoções estão sob seu controle.

O que está retratado na citação acima é uma síntese socrática e estoica acerca dos “benefícios” da educação como argumentação e autoexame. Além disso, segundo essas duas abordagens, a educação precisa tornar os alunos livres; para fazerem seus próprios pensamentos e examinar criticamente as convenções sociais e normas convencionais da sociedade em que vivem. Dada a proximidade de visão educacional entre Sócrates e os estoicos, Nussbaum sintetiza a educação socrática em quatro pontos: I. *É para todos os seres humanos* – a

¹⁶“La educación [...], debe ser – socrática, dedicada a la tarea de activar en cada estudiante una mente independiente y producir una comunidad que pueda verdaderamente razonar en conjunto sobre un problema, y no simplemente intercambiar alegatos e contraalegatos”.

¹⁷“La tarea central de la educación, argumentan los estoicos siguiendo a Sócrates, es enfrentar la pasividad del alumno, exigiendo que la mente se haga cargo de sus propios pensamientos”.

concepção de vida examinada também foi fortemente sustentada pelos estoicos, que defenderam a possibilidade de todos desenvolvê-la; II. *Deve adaptar-se às circunstâncias e ao contexto do aluno* – pois a autonomia intelectual exige também um percurso pessoal, de cada aluno; levando-se em consideração o pluralismo dos estoicos. Isso significa reconhecer que os estudantes possuem visões diferentes, havendo, portanto, a necessidade de diferentes enfoques curriculares; III. *Deve ser pluralista, atenta as diversas normas e tradições*; IV. *Requer a garantia de que os livros didáticos não se tornem autoridades* – os livros não estão vivos e, se forem a única fonte para a experiência do pensamento, favorecerão a mera assimilação cultural dos valores da tradição (NUSSBAUM, 2005, p. 52-59), sem análise crítica da história e dos costumes estabelecidos.

Diante disso, qual é o papel do professor na pedagogia socrática? Para Nussbaum, “o componente mais importante da aula socrática é, obviamente, o professor”¹⁸ (2005, p. 65, tradução nossa), não como uma autoridade que detém a plena posse do saber a ser transmitido aos alunos, mas aquele que irá, a exemplo de Sócrates, estimular o raciocínio de seus alunos. O professor poderá ajudar os estudantes a confiar em suas próprias mentes, a enfrentar as mais árduas incumbências da cidadania. Soma-se a isso a importância de um currículo que crie as condições para o desenvolvimento do raciocínio crítico e Nussbaum não hesita em defender as humanidades e as artes como propulsoras de tal tarefa. Dessa maneira, as propostas pedagógicas, curriculares, os materiais empregados na escola, as metodologias, são determinantes para o raciocínio crítico.

Em síntese, exercitar a capacidade do autoexame socrático implica no desenvolvimento do raciocínio lógico do cidadão, para que esteja preparado a analisar as informações, conhecimentos, opiniões que lhe chegam de forma consistente. A democracia exige que os cidadãos pensem com suas próprias cabeças, ao invés de serem instrumentalizados. Diante disso, a educação não pode seguir abordagens que instrumentalizem o processo e os alunos, uma vez que corre-se o risco de não possibilitar autonomia intelectual aos cidadãos, pois pessoas não podem servir como meios para os fins de outros. Essa abordagem parte do pressuposto de que cada pessoa é um fim em si, ou seja, carrega por conta própria a dignidade humana. Para Nussbaum (2014, p. 77), “a importância do pensamento crítico é particularmente decisiva para a boa cidadania numa sociedade que tenha obrigatoriamente que lidar com a presença de pessoas que pertençam a diferentes etnias, castas ou religiões”. A educação está comprometida com que cada sujeito seja responsável pelo seu próprio pensamento e que, além

¹⁸“El componente más importante del aula socrática es, obviamente, el maestro”.

disso, troque ideias com os outros num ambiente racional, de diálogo e respeito, que são requisitos básicos para a resolução de problemas que dizem respeito à vivência democrática. Na concepção de formação Nussbaumiana (2014, p. 75), “nada pode ser mais importante para a democracia do que a educação dos seus cidadãos”.

2.2.2 Educação para a cidadania do mundo

A segunda capacidade da concepção educativa de Nussbaum também se fundamenta na filosofia helênica, especialmente na escola estoica, conhecida como berço do cosmopolitismo. Na obra *El cultivo de la humanidad*, a autora apresenta inicialmente as bases estoicas que fundamentam o conceito de cidadania do mundo e, em seguida, aborda a cidadania universal na educação contemporânea. Assim como o autoexame socrático, a cidadania do mundo precisa estar no centro da educação básica e superior, pois as pessoas necessitam serem educadas para realizarem-se como cidadãs do mundo com sensibilidade e capacidade de compreensão (NUSSBAUM, 2005, p. 79). Geralmente, quando se discute a cidadania, postula-se o âmbito nacional e local, todavia, Nussbaum chama atenção para algo mais complexo, a cidadania em termos globais.

Com relação as bases do cosmopolitismo, Nussbaum parte de Diógenes e Sêneca. O primeiro, conforme contam os registros de sua vida, quando lhe perguntavam de onde ele vinha, respondia que era um cidadão do mundo. O segundo ficou conhecido por defender que a educação deveria conscientizar os seres humanos de que medimos os limites da nação pelo sol e que a comunidade local onde nascemos é um acidente, um acaso (NUSSBAUM, 2005, pp. 74; 85). Ambos apresentam uma noção fundamental para a *kosmo polites*, que continua a desafiar a humanidade, nos tempos atuais, com relação a questões globais, que requerem compromissos mútuos, pautados pela racionalidade e interculturalidade. Segundo Nussbaum (2005, p. 86, tradução nossa)

Ao admitir isso, não deveríamos permitir que diferença de nacionalidade e classe, ou de pertencimento a um grupo étnico, ou de gênero, se constituam em barreiras entre nós e nossos semelhantes. Deveríamos reconhecer a humanidade – e seus ingredientes fundamentais: razão e capacidade moral - onde quer que seja, e comprometer nossa lealdade um primeiro lugar com essa comunidade da humanidade.¹⁹

¹⁹“Al admitir esto, no deberíamos permitir que diferencias de nacionalidad o clase, o de partencia a un grupo étnico, o incluso de género, se constituyan en barreras entre nosotros y nuestros semejantes. Deberíamos reconocer la humanidad – y sus ingredientes fundamentales: razón u capacidad moral – dondequiera que aparezca, y comprometer nuestra lealtad en primer lugar con esa comunidad de humanidad”.

A cidadania do mundo (*kosmo polites*), está ligada profundamente ao reconhecimento daquilo que é fundamental para a humanidade, que é razão e a capacidade moral, ou seja, é valioso para todos os seres humanos reconhecer a humanidade nos outros, reconhecer que todos pertencem a uma mesma comunidade racional no planeta. Para os estoicos, o bom cidadão é o cidadão do mundo, pois a capacidade de compreensão de si mesmo aumenta quando se reflete sobre a humanidade como um todo. Nussbaum explica que “os estoicos argumentam que um estilo de cidadania que reconhece a comunidade moral/racional como aspecto fundamental promete um estilo mais razoável de deliberação política e de solução de problemas”²⁰ (NUSSBAUM, 2005, p. 87, tradução nossa). A comunidade racional que os humanos pertencem é a origem das obrigações morais e, os estoicos, ao convidarem a pensar em termos de cidadania do mundo, propuseram abandonar as confortáveis posturas nacionalistas. O ponto de partida das obrigações morais na concepção estoica é o compromisso com a comunidade da razão (humanidade) e em segundo lugar com as particularidades locais.

O respeito e reconhecimento devem marcar as políticas nacionais e locais. As decisões locais precisam levar em conta um horizonte mais amplo, que diz respeito a toda humanidade. Aqui reside uma relação muito próxima com a “indagação socrática”, pois a educação para a cidadania do mundo requer reflexão constante. Nussbaum (2005, p. 90, tradução nossa) afirma que “conquistar a qualidade de membro da comunidade mundial implica a vontade de duvidar sobre a virtude de nossos modos de atuar, e também entrar no debate argumentativo e crítico sobre as opções éticas e políticas”²¹. Isso conduz a um entendimento de que o nacionalismo e o patriotismo, em suas versões mais extremadas, tendem a abandonar a perspectiva de um compromisso com a humanidade e, também, por serem pouco reflexivos, acabam autocentrando-se em si próprios. Além disso, tais posturas almejam que a moralidade e os valores locais fossem estendidos a toda humanidade como se fossem melhores ou mais corretos. Sendo assim, criam-se várias lacunas no campo das relações entre os povos, países, nações, quando o interesse compartilhado não for o ponto de partida.

Como bons herdeiros da tradição socrática, os estoicos levaram a cabo a dimensão da indagação e autoexame. Sob a égide da comunidade da razão, os seres humanos estão ligados a outras comunidades menores, que também se constituem e se interligam por laços de

²⁰“Los estoicos argumentan que un estilo de ciudadanía que reconoce la comunidad moral/racional como aspecto fundamental promete un estilo más razonable de deliberación política y de solución de problemas”.

²¹“Lograr la calidad de miembro de la comunidad mundial implica la voluntad de dudar sobre la virtud de nuestros modos de obrar, y también entrar en el toma y daca de las argumentaciones críticas sobre las opciones éticas y políticas”.

racionalidade, embora existam outros (língua, família, hábitos, religião, valores). Desde os estoicos,

Por meio de um intercâmbio de experiências e raciocínios cada vez mais refinados, os participantes desses diálogos deveriam aprender gradualmente a distinguir, em suas próprias tradições, o que é de caráter local e o que poderia ser levantado como uma norma para o resto; o que é arbitrário e injustificável daquilo que poderia justificar-se por meio de uma argumentação racional²² (NUSSBAUM, 2005, p. 90, tradução nossa).

Uma comunidade local, por exemplo, que historicamente colocou as mulheres em situação desfavorável, pode crer que isso seja normal e deva ser estendido como padrão para toda a sociedade global. Os direitos das mulheres, mas de modo geral, os direitos humanos, são indicativos que estabelecem justiça global, ignorá-los ou violentá-los consiste numa atividade irracional, algo injustificável. Por esses e outros aspectos, os debates sobre questões fundamentais da humanidade não podem estar privados a grupos sectários, visto que podem findar em xenofobia, racismo ou intolerância. Corre-se o risco de pensar que as opções que são peculiares aos grupos locais sejam as únicas existentes no mundo e, além disso, considerá-las as “normais” e “naturais” da espécie humana. Deste modo, quando se oportuniza aos cidadãos reflexões acerca da diversidade cultural da humanidade, estes poderão compreender melhor as suas próprias tradições - criticá-las naquilo que for preciso, buscar soluções e aperfeiçoamentos dos valores e escolhas que podem ser eticamente questionáveis em âmbito local.

O diálogo entre as nações e comunidades regionais torna-se uma meta para os cidadãos que ensejem cultivar o ideal de humanidade. Partindo da concepção estoica de cidadania universal, “a meta da educação não deveria ser a separação dos grupos, mas o respeito, a tolerância e a amizade, dentro de uma grande nação e entre as nações”²³ (NUSSBAUM, 2005, p. 95, tradução nossa). Constitui dizer que essa meta encoraja o respeito à dignidade da humanidade presente em cada pessoa, ou seja, educar para a compreensão de que cada ser humano carrega em si a dignidade humana. Para Nussbaum, tão só uma identidade humana que transcenda as divisões e diferenças mostrará que, além delas, é necessário buscar o mútuo respeito, a cidadania universal (2005, p. 96). Diante desse desafio formativo, a autora

²²“Por medio de un cada vez más refinado intercambio de experiencias y razonamientos, los participantes en estos diálogos gradualmente deberían aprender a distinguir, en sus propias tradiciones, lo que es de carácter local y lo que podría ser planteado como una norma para el resto; lo que es arbitrario e injustificado de lo que podría justificarse por medio de una argumentación razoanda”.

²³“La meta de la educación no debería ser la separación de los grupos, sino el respeto, la tolerancia y la amistad, dentro de una nación y entre las naciones”.

questiona: em que deveria assemelhar-se um currículo que prepare o estudante para ser cidadão do mundo?

Em primeiro lugar, uma educação em ambientes democráticos que responda a essas aspirações precisa ser multicultural. As escolas do mundo possuem uma tarefa importante: “desenvolver nos estudantes a capacidade de se perceberem como membros de uma nação heterogênea [...] e de um mundo ainda mais heterogêneo, e inteirar-se um pouco da história e da natureza dos diversos grupos que nela habitam” (NUSSBAUM, 2015, p. 80). Ainda, em conformidade com a autora (2005, p. 96, tradução nossa), a educação multicultural,

Põe em contato o estudante com alguns fatos fundamentais da história e da cultura de muitos grupos diferentes. Entre eles, deveria incluir-se tanto os principais grupos religiosos e culturais de cada parte do mundo como as minorias étnicas, raciais, sociais e sexuais em suas próprias nações. A aprendizagem da linguagem, da história, dos estudos religiosos e a filosofia: todas essas matérias têm alguma função a cumprir nesse trabalho.²⁴

Evidencia-se que, na ótica nussbaumiana, os currículos hão de ter um bom espaço reservado para as disciplinas e abordagens das artes e humanidades. Não incluí-las, ou colocá-las apenas como meros adereços da organização curricular da educação formal, implica abrir mão de importantes instrumentos para a autocrítica e a cidadania do mundo. Elas oferecem a possibilidade de reconhecer que a diferença cultural é essencial para promover o respeito frente ao outro, que é verdadeiro sustento de todo o diálogo (NUSSBAUM, 2005, p. 96). A educação multicultural cria cidadãos do mundo, que compreendem de forma empática as culturas distantes, as minorias étnicas dentro de sua própria cultura, além do variado e multifacetado campo das ideias humanas sobre gênero e sexualidade, por exemplo.

Em segundo lugar, a educação para a cidadania do mundo requer uma visão intercultural. Se o pluralismo reconhece as diversidades, a interculturalidade cria diálogos e aproximações entre elas, para reconhecer as necessidades humanas comuns que atravessam diferentes culturas. Exemplo disso é a Declaração Universal dos Direitos Humanos que visa colocar em comum, elementos básicos que dizem respeito a toda a humanidade, apesar das pluralidades e diferenças. Essa busca por reconhecimento de necessidades comuns entre todos os humanos implica que tal ato não deve ser feito de forma acrítica, da mesma forma que o

²⁴“Pone en contacto al estudiante con algunos hechos fundamentales de la historia e y cultura de muchos grupos diferentes. Entre ellos, debería incluirse tanto los principales grupos religiosos y culturales de cada parte del mundo como las minorías étnicas, raciales, sociales y sexuales en sus propias naciones. El aprendizaje del lenguaje, la historia, los estudios religiosos y la filosofía: todas estas materias tienen alguna función que cumplir en esta empresa”.

conhecimento de outras tradições conduz a um diálogo crítico no interior das próprias culturas (NUSSBAUM, 2005, p. 113).

Em *Educação e justiça social* (2014), Nussbaum apresenta quatro razões em defesa da educação cosmopolita. O primeira delas é que a educação cosmopolita permite adquirir um maior autoconhecimento e um olhar crítico sobre os valores regionais. A segunda razão está assentada na justificativa que a educação para a cidadania universal necessita dar respostas às questões relativas à cooperação internacional, ao destino comum de todos os habitantes do planeta. A terceira toma como ponto de partida que o resto do mundo também possui obrigações morais e, mais que isso, é fundamental reconhecê-las, haja vista que as decisões políticas e econômicas deverão sempre levar em consideração que os outros povos também aspiram a liberdade, felicidade e o bem viver. E, por fim, a quarta razão implica transcender as fronteiras, ou seja, a humanidade consiste num valor em si, e os humanos carecem de vínculos que os unam além das fronteiras geográficas. Para muitos, a educação formal talvez seja o único momento da vida em que tenham acesso à reflexão sobre a complexidade que é o mundo. Sendo assim, os currículos não podem falhar na garantia de uma educação para a cidadania universal.

Qual é a real importância das humanidades nos currículos de uma educação para a cidadania do mundo? Embora seja possível adquirir um grande conhecimento factual sobre o mundo, pode ser absorvido por meio dos livros didáticos sem uma educação reflexiva e humanista. Segundo Nussbaum (2014, p. 93), “a cidadania responsável exige a capacidade de avaliar as provas históricas, de utilizar os princípios econômicos e de raciocinar criticamente a respeito deles”, além de compreender relatos de justiça social e saber algum idioma estrangeiro, “de compreender as complexidades das principais religiões do mundo”. Uma lista de conteúdos e fatos históricos sem capacidade de avaliá-los criticamente ou de compreender como foram construídos, “é quase tão ruim quanto a ignorância, uma vez que o aluno não será capaz de diferenciar estereótipos grosseiros difundidos por líderes políticos e culturais da verdade, ou afirmações falsas das verdadeiras (NUSSBAUM, 2015, p. 94). Sendo assim, a pedagogia socrática e a educação para a cidadania do mundo são elementos indissociáveis da formação humana de cidadãos razoáveis.

2.2.3 Educação como formação para a imaginação narrativa

A fim de cultivar a humanidade, uma terceira capacidade precisa ser desenvolvida pelos processos educativos, denominada por Nussbaum de imaginação narrativa. A autora cita a

célebre frase atribuída a Heráclito - “aprender sobre muitas coisas não leva à compreensão²⁵” (2005, p. 117, tradução nossa); em outra passagem, afirma que “as pessoas não podem pensar convenientemente se o seu raciocínio for apenas baseado num conhecimento factual” (2014, p. 81). Para que os seres humanos se tornem cidadãos do mundo, não é suficiente apenas que saibam fatos sobre a diversidade cultural dos povos, mas sobretudo é fundamental cultivar “uma capacidade de imaginação receptiva que nos permita compreender os motivos e opções de pessoas diferentes a nós, sem vê-las como estranhos que nos ameaçam, mas como seres que compartilham conosco problemas e oportunidades²⁶” (NUSSBAUM, 2005, p. 117, tradução nossa). Isso representa a capacidade de se colocar no lugar de outros, de interpretar e compreender de forma inteligente a história das pessoas, seus anseios, emoções, desejos, opiniões. A imaginação narrativa está ligada ao desenvolvimento da compreensão e da sensibilidade diante daquilo que ocorre no entorno do cidadão.

Nussbaum (2014, p. 81) alega que “a imaginação narrativa cultiva-se, acima de tudo, através da literatura e das artes” pois, “desempenham um papel vital, visto que cultivam poderes da imaginação que são essenciais para a construção da cidadania²⁷” (NUSSBAUM, 2005, p. 118, tradução nossa). Todas as manifestações da arte – música, dança, pintura, teatro, arquitetura -, assim como da literatura – ficção, comédia, poesia, novela, etc. – participam do modo como os seres humanos se compreendem entre si. A imaginação narrativa fomenta as relações morais, e as crianças em seu crescimento necessitam da arte e da literatura para seu desenvolvimento como cidadãos:

A medida que as crianças crescem, os aspectos morais e sociais destas tramas literárias se fazem cada vez mais complexos e diferenciados, de modo que gradualmente vão aprendendo como atribuir aos demais, e a reconhecer em si mesmos, não só a esperança e o medo, a felicidade e a aflição – atividades que são ambíguas e compreensíveis sem uma grande experiência -, mas também recursos mais complexos como o valor, a moderação, a dignidade, a perseverança e a retidão²⁸ (NUSSBAUM, 2005, p. 122, tradução nossa).

²⁵“Aprender sobre muchas cosas no da lugar al entendimiento”

²⁶“Una capacidad de imaginación receptiva que nos permitiera comprender los motivos y opciones de personas diferentes a nosotros, sin verlas como extraños que nos amenazan, sino como seres que comparten con nosotros muchos problemas y oportunidades”.

²⁷“Desempeñan un papel vital, puesto que cultivan poderes de la imaginación que son esenciales para la construcción de ciudadanía”.

²⁸“A medida que crecen los niños, los aspectos morales y sociales de estas tramas literarias se hacen cada vez más complejos y diferenciados, de modo que gradualmente van aprendiendo cómo atribuir a los demás, y a reconocer en sí mismos, no sólo la esperanza y el miedo, la felicidad y la aflicción – actitudes que son ubicuas y comprensibles sin una gran experiencia-, sino también rasgos más complejos como el valor, la moderación, la dignidad, la perseverancia y la rectitud”.

Amplia-se, dessa forma, a capacidade de imaginação da criança, que com o auxílio do exame socrático, poderá reflexionar sobre os textos literários, obras de arte, poesias, filmes, músicas, de uma forma mais complexa. Ao passo que os estudantes dominam em sua imaginação aspectos complexos, tornam-se capazes de sentir compaixão, de imaginar como seria estar no lugar de outra pessoa, também conhecida como capacidade de empatia. Diante disso, por que a compaixão, que é mobilizada pela imaginação pode ser algo respeitável para a cidadania democrática? Nussbaum argumenta que as crianças nascem com uma capacidade muito pequena de compaixão e preocupação com os outros, e isso explica um pouco do narcisismo nos primeiros estágios do desenvolvimento da criança. Dessa forma, aprender a reconhecer o outro enquanto tal, e não meramente como um objeto, constitui-se como uma conquista que passa pela superação de vários obstáculos, e o primeiro deles é a incapacidade de distinguir entre o *eu* e o *outro* (NUSSBAUM, 2015, p. 96). Esse obstáculo está presente desde os estágios iniciais do desenvolvimento da criança, por isso justificasse um processo educacional que enfrente tal dilema.

Aprender a se preocupar com outros (elemento fundamental para a vivência da democracia), exige na percepção Nussbaum (2015, p. 97), três precondições. A primeira é a competência prática da criança em fazer as coisas sozinha, sem transformar os outros em escravos; em seguida, a capacidade de reconhecer a fragilidade (vergonha, medo e nojo), pois o mundo não está sob total controle, pelo contrário, expõe os seres humanos à vulnerabilidade e, por isso, precisa-se uma forma de apoio mútuo entre os cidadãos; a terceira, talvez a mais desafiadora de todas, é conseguir imaginar-se no lugar da experiência da outra pessoa. É inegável que as artes e a literatura ampliam a empatia pois, numa sociedade democrática, as relações sociais precisam ser justas, horizontais, respeitadas e, acima de tudo, humanas. Não é suficiente conhecer os estigmas e desigualdades sociais existentes, é preciso imaginar a experiência de participar da posição estigmatizada. O teatro, a literatura, as artes em geral, possibilitam “sentir na pele” as injustiças, fragilidades, situações cotidianas de outros.

Muitos elementos descartados há tempo no processo de formação dos sujeitos, agora sob uma nova concepção formativa, são considerados, como é o caso do mito, das emoções, da dimensão da estética, da fantasia e da finitude. Hermann (2012, p. 29) afirma que a formação estritamente racionalista e instrumental “eliminou o acesso a um fundo de imagens, à capacidade imaginativa, à corporeidade, reduzindo a própria autocompreensão de nós mesmos”. Isso significa que a confiança excessiva na razão abstrata, como único caminho para a formação do sujeito, impôs limitações no reconhecimento das fragilidades e vulnerabilidades de si mesmo e dos outros. Para a autora “uma compreensão de formação como experiência, [...],

é uma abertura para vivências que não se estruturam apenas pela dimensão cognitiva; ao contrário, envolve a sensibilidade e as emoções, as forças vitais, a liberação da imaginação e da corporeidade” (HERMANN, 2012, p. 33). Isso conduz a um caminho de sensibilidade e alteridade entre os sujeitos, de um profundo reconhecimento da existência do outro como ser complexo e único.

Ampliar nos estudantes a capacidade de empatia e compaixão, ou seja, reconhecer a dignidade humana nos outros, constitui-se fundamental para o fortalecimento da sociedade democrática e da justiça social. Para Nussbaum (2005, p. 126, tradução nossa), “uma sociedade que quer promover tratamento justo para todos os seus membros tem razões mais sólidas para incentivar o exercício da imaginação compassiva que atravessa as fronteiras sociais”²⁹. A educação técnica, conteudista e instrumental, pode facilmente não dar conta dessas aspirações, porque há uma dificuldade natural de reconhecer o outro ser humano como sujeito de sua história em sua profundidade. Não é difícil considerar o outro um simples corpo, que pode ser usado para nossos objetivos, ou seja, vê-lo como pedestal para ganhos pessoais, como se ele fosse um objeto manipulável.

Diante de tal tarefa educativa, Nussbaum (2015, p. 102) declara que “enxergar uma alma naquele corpo representa uma conquista, e essa conquista é sustentada pela poesia e pelas artes, que pedem que nos maravilhemos com o mundo interior daquela forma percebida por nós – e, também, que nos maravilhemos com nós mesmos e com nossas próprias profundezas”. Significa que quanto mais se reconhece a humanidade do outro, mais se reconhece a humanidade de si, enquanto valor que agrega todos os pertencentes a comunidade da razão.

Considerando tal contribuição das artes e literatura, as escolas que queiram cultivar a humanidade deverão dar atenção especial a elas em seus currículos. Portanto, “é essencial proporcionar ao estudo da literatura um lugar central no currículo para a construção da cidadania, já que ela desenvolve as artes da interpretação que são essenciais para a participação e a consciência cívicas”³⁰ (NUSSBAUM, 2005, p. 131, tradução nossa). Para Copatti e Moreira (2015, p. 145), a educação formal comprometida com as artes e a literatura, possibilitará uma formação “mais ampla e um futuro ainda melhor com pessoas mais sensíveis e humanizadas, transformando a sua realidade, seu contexto profissional e cultural, construindo um mundo melhor, onde o desenvolvimento integral do sujeito seja considerado”. Sendo assim, a

²⁹“Una sociedad que quiere fomentar el trato justo a todos sus miembros tiene razones más sólidas para alentar el ejercicio de la imaginación compasiva que atraviesa las fronteras sociales”.

³⁰“Es esencial proporcionar al estudio de la literatura un lugar central en un currículo para la construcción de ciudadanía, ya que ella desarrolla las artes de la interpretación que son esenciales para la participación y la conciencia cívicas”.

democracia necessita de cidadãos que tenham sua imaginação aguçada, um profundo senso de criatividade e fortes laços de reconhecimento mútuo entre as pessoas. Por sua vez, a educação não pode esquivar-se desse laborioso processo de mobilizar a imaginação narrativa nos educandos.

Por fim, salienta-se que a concepção educativa de Martha Nussbaum se apresenta como uma concepção formativa de ser humano em suas múltiplas dimensões. As três capacidades que não podem faltar nos processos formais de educação – autoexame socrático, cidadania do mundo e imaginação narrativa – são pilares de uma educação para a liberdade, para a formação de cidadãos razoáveis, comprometidos com a democracia, com a sociedade em que vivem e com a dignidade da humanidade. A educação formal, por conseguinte, torna-se espaço e tempo de criar condições para que floresçam sujeitos com capacidade de cultivar a humanidade.

2.3 Pensar de ordem superior e o cultivo da humanidade como possibilidades para a cidadania razoável

Anteriormente, foram pautadas duas concepções educativas que apresentam noções teóricas e metodológicas com relação à escola em seu papel de educar os estudantes para a cidadania razoável. Com base na argumentação estabelecida (seções 2.1 e 2.2), compreende-se que o cidadão razoável é aquele sujeito capaz de um *pensar de ordem superior*, em referência à concepção lipmaniana, e de *cultivar a humanidade*, em alusão à teoria nussbaumiana. O cidadão que pensa de forma complexa, o faz criticamente e criativamente, pensa orientado por critérios, com autocorreção e sensibilidade ao contexto, assim como, pensa sensível a critérios, à autotranscendência e direcionado pelo contexto. Os produtos do pensar complexo são julgamentos e deliberações crítico-criativas (LIPMAN, 1995). O cidadão que cultiva a humanidade é capaz de autoexame de si, de conduzir sua vida pela reflexão racional; de ver-se como cidadão do mundo, reconhecendo e respeitando a dignidade humana em si e nos outros; é capaz de imaginar de forma narrativa como é estar na posição de outrem, elemento essencial para as relações humanas (NUSSBAUM, 2005).

Tendo presente tais definições, ancoradas em Lipman e Nussbaum, compreende-se que o cidadão razoável é educado para a liberdade. Ser livre é decidir com autonomia sobre sua própria vida, considerando os aspectos individuais e sociais, ou seja, as decisões pessoais precisam levar em consideração o respeito e o reconhecimento do outro enquanto sujeito livre e autônomo. O exercício da liberdade é, sem dúvida, um exercício de cidadania, pois leva em consideração a vida democrática. Entre outras responsabilidades formativas, a escola possui

uma responsabilidade ímpar de educar os cidadãos para a cidadania democrática. Nesse sentido, as dimensões ligadas ao pensamento, às emoções e a constituição do sujeito, são elementos indispensáveis. A cidadania razoável contribui para que as vidas não sejam superficiais, acrílicas com relação à tradição e, muito menos, instrumentalizadas (NUSSBAUM, 2005, pp. 29-30). O cidadão razoável torna-se partícipe ativo da sociedade em que vive, participa das decisões, faz leitura reflexiva da realidade, compromete-se com o aperfeiçoamento da democracia, porque ela é um bem para a garantia da liberdade humana.

Lipman e Nussbaum complementam-se enquanto filósofos em diferentes aspectos. A partir desta pesquisa podem ser citadas três aproximações principais entre os autores, não hierarquizadas mas complementares. A primeira é a visão de ser humano enquanto multidimensional (racional, afetivo, social), já que buscam uma definição integral da existência de cada sujeito. A segunda consiste na defesa do pensar crítico e criativo como substancial para a cidadania e para a democracia, enquanto forma de vida, mas também como estrutura de poder que organiza a sociedade. Deriva daí a concepção de que a cidadania está permeada por processos racionais, críticos e reflexivos, estando ela ameaçada na medida em que estas condições não estiverem presentes. A terceira aproximação diz respeito ao esforço teórico metodológico empregado pelos filósofos, visto que, em suas obras e de modo especial nas que são requisitadas nesta pesquisa, existe a fundamentação teórica de uma educação humanista e ao mesmo tempo indicativos metodológicos de como torná-la minimamente possível.

As concepções educativas em questão permitem um entendimento claro a respeito da cidadania razoável e do processo formativo que a escola precisa empregar para alcançar tal propósito. Sendo assim, auxiliam na clarificação do conceito de “cidadania”, que por vezes fica ofuscado diante de uma polissemia de compressões e definições oriundas de diferentes campos, como o educacional, econômico, político, senso comum, mídia etc. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, foram promulgadas com a tônica da cidadania democrática, defendendo que se possa viver “numa sociedade em que direitos e deveres sejam garantidos, preservados, exercitados” (GALLO; ASPIS, 2010, p. 90). Mas afinal, que conceito de cidadania se está tratando na presente pesquisa? Que definições obscuras de cidadania devem ser ponderadas?

Na contemporaneidade, nas chamadas sociedades complexas, como apontam Cenci e Marcon (2016, p. 127), os processos de individualização e socialização são marcados por “uma sociabilidade hedonista, narcisista e reduzida ao modelo de mercado”. Os caminhos para uma formação cidadã encontram-se ameaçados por diversas razões: “a crescente competição entre grupos privados; a corrida desenfreada pelo consumo; o crescente individualismo; a

centralidade que o conceito de meritocracia individual vem ganhando; a complexificação da sociedade e as múltiplas opções de valores e comportamentos” (2016, p. 125). Esse diagnóstico serve de alerta para os processos educativos, que estão defrontados com uma acentuada deterioração das interações entre as pessoas.

O sociólogo polonês Zygmund Bauman, em *Modernidade Líquida* (2001) e *Vida Líquida* (2007), argumenta que os tempos hodiernos, como tempos liquefeitos, de constantes transformações nos vários âmbitos da vida, passaram a seguir as rédeas do mercado. Numa sociedade de consumo, ser cidadão é poder acessar os bens de consumo, ou seja, reduzir-se a um mero consumidor e a não capacidade de comprar mercadorias o torna não-cidadão, portanto, excluído. Outro diagnóstico de época, realizado por Pierre Dardot e Christian Laval, em *A nova razão do mundo* (2016), sustenta a tese que o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, tornou-se uma “racionalidade” e, dessa forma, não se trata apenas de um sistema de governo, mas de gestão de subjetividades. Essa racionalidade estabeleceu a concorrência como “uma norma de conduta” e a empresa tornou-se o “modelo de subjetivação” (p. 17). Em outras palavras, os sujeitos tornam-se empresários de si mesmos, e seu sucesso ou fracasso, dependem exclusivamente de si próprios. Postular a cidadania, nestes termos, tende a desumanizar as relações entre os sujeitos, uma vez que são regidas por princípios de competitividade em detrimento de relações de cooperação, interdependência e reconhecimento da vida comum.

Boneti (2015) argumenta que na atualidade existe uma noção de cidadania outorgada, expressa principalmente de três modos. Uma delas diz respeito aos programas criados nos municípios para oferecer serviços públicos - “Rua da Cidadania”, “Casa da Cidadania”, “Espaço da Cidadania” – como os balcões do Ministério do Trabalho para expedição de carteiras profissionais e mutirões de saúde. Segundo essa compreensão, muito presente no ideário dos administradores públicos e da própria população, “cidadania significa ter acesso aos serviços públicos” (BONETI, 2015, p. 278). Outra noção está ligada à consciência de cuidado coletivo dos espaços públicos, onde ser cidadão é contribuir com a limpeza e manutenção destes. Boneti (2015, p. 278) acrescenta que, no contexto das relações econômicas neoliberais, emerge uma espécie de cidadania como “capacidade individual de se ‘dar bem na vida’, possuir saberes e habilidades inerentes à racionalidade econômica capitalista”.

Evidencia-se, a partir destes diagnósticos, que a tarefa de educar para a cidadania razoável constitui-se num laborioso processo de resistência às forças neoliberais, do consumismo e da instrumentalização dos indivíduos. Nesse sentido, é de grande valia recuperar o sentido original, advindo dos antigos gregos, que criaram esta terminologia para os que

habitavam a mesma cidade (*pólis*). Nas palavras de Gallo e Aspis (2010, p. 90) “cidadania significava a pertença a uma comunidade. Aristóteles, em sua *Política*, definia os seres humanos como aqueles que não apenas ‘vivem juntos’, como outros animais, mas que ‘bem vivem juntos’, que compartilham a vida, uma vez que são dotados de palavra (*logos*) e podem comunicar-se”. A convivência entre os humanos diferencia-se dos demais animais pela capacidade da fala e, diante disso, a palavra é fundamento da política, é condição *sine qua non* de participação ativa do sujeito.

A cidadania configura-se desde os gregos como exercício e processo sendo, dessa forma, uma condição em que o sujeito se vê atrelado e imergido. Gallo e Aspis afirmam que, “se o *logos* era a palavra, era também o exercício da razão, do pensamento. Na democracia grega, era importante saber fazer uso da palavra nas assembleias, orientar-se corretamente no pensamento, ser capaz de argumentar e contra-argumentar” (2010, p. 91, grifo dos autores). Lipman e Nussbaum aproximam-se de forma bastante clara dessa compreensão de cidadania ao fundamentarem um ideal educacional que prepare as crianças e os jovens para a participação ativa da vida democrática, por meio do pensamento crítico, criativo e independente; da reflexão constante de si, do cultivo da imaginação, das emoções e da própria cidadania.

Nussbaum afirma que “nada pode ser mais determinante para a democracia do que a educação dos seus cidadãos” (2014, p. 75). As democracias necessitam que a educação formal promova a cidadania de forma alargada, em que os cidadãos participem dos processos do conhecimento, da cultura, das atividades econômicas, políticas, sociais, sempre com o horizonte ampliado do bem comum. Perante isso, cabe refletir sobre as políticas educacionais, especialmente as curriculares, no que tange à busca e efetivação do princípio da cidadania. Em que medida as políticas curriculares podem interferir no processo de formação dos sujeitos? Que concepções de educação e formação perpassam as políticas curriculares que constantemente alteram os arranjos da educação básica? Que influências, interesses, grupos econômicos, participam das definições das políticas curriculares, e por que razões o fazem? Essas questões lançam algumas inquietações no sentido de buscar compreender o peso das políticas curriculares para a formação da cidadania razoável na escola.

As políticas curriculares, em termos formais, correspondem “ao conjunto de leis e regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas” (PACHECO, 2003, p. 14) e, além disso, permeiam o processo de organização escolar, “que enquanto organização social “tem por finalidades principais desenvolver e ensino e a aprendizagem e, conseqüentemente, construir todo um arcabouço de conhecimento nos alunos” (SCAPIN; TESCHAROLO, 2015). O estado é o principal responsável por coordenar a formulação das

políticas, mas não é o único responsável por sua implementação, haja vista que são muitos os atores envolvidos na construção das políticas. Segundo Pacheco, no caso específico da política curricular, ela se constitui como “ação simbólica, representando uma ideologia para a organização da autoridade e que abrange tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares (2003, p. 14).

As autoridades reguladoras (Ministério da Educação, secretarias educacionais estaduais e municipais) estão, de certo modo, relacionadas aos contextos escolares onde as políticas são interpretadas e implementadas. Ou seja, a política curricular, ao mesmo tempo que é um produto, também é um processo que envolve produção de intencionalidades, de textos documentais, bem como, práticas e ações concretas. Para Pacheco (2003, p. 15) essas interações podem ser observadas pelas macro e micropolíticas: “no plano das macropolíticas, questionam-se os aspectos da fundamentação e organização dos poderes não só expressos nos documentos oficiais, mas também nos momentos de produção desses textos”. As forças de grupos socioeconômicos e as ideologias políticas do governo influenciam fortemente os momentos de formulação e decisão das políticas. Por outro lado, segundo o autor, “no plano das micropolíticas, aborda-se o lugar da escola, dos professores e dos alunos na configuração da prática do currículo” (2003, p. 16), porque na escola a prática é complexa, contingente e instável, quer dizer que a efetivação da política curricular foge do pleno controle do estado, ela depende do posicionamento dos atores no âmbito da micropolítica.

As políticas curriculares, na ótica de Scapin e Tescharolo (2015, p. 61) “não aparecem de forma neutra, mas carregam consigo uma concepção de educação, uma maneira de ver e pensar a sociedade, além de sofrer influências políticas e econômicas”. Partindo destes pressupostos, a educação para a cidadania razoável requer que as políticas curriculares tenham, em seu conjunto, asseguradas as possibilidades de promovê-la. Dessa forma, torna-se pertinente para responder adequadamente ao problema desta pesquisa, analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente as dez competências gerais, que já estão sendo inseridas nos currículos escolares. A presente investigação está localizada no plano da macropolítica, na tentativa de compreender o contexto e o texto da política curricular. Para tal, é realizada uma análise de conteúdo das dez competências, tendo como categoria central de análise a *cidadania razoável* e suas subcategorias, a fim de compreender a concepção de competências³¹, as influências que as definiram como prioritárias e, principalmente, os alcances e limites destas,

³¹Segundo Zabala e Arnau (2010), existem diferentes definições do termo competência. As duas vertentes principais são do *campo profissional* e do *campo educacional*. Compreender estas diferentes abordagens é algo importante para uma boa análise das dez competências gerais da BNCC.

com relação a formação para a cidadania razoável, categoria constituída a partir dos referenciais teóricos de Matthew Lipman e Martha Nussbaum no decorrer deste capítulo.

3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No capítulo anterior, visualizou-se que a cidadania razoável constitui-se num processo de formação humana dos sujeitos, e a educação formal é um espaço primordial para que se almeje cidadãos razoáveis. A fundamentação sobre este conceito partiu de Matthew Lipman (1990; 1995; 2014) e Martha Nussbaum (2005; 2014; 2015). Além das dimensões teóricas envolvidas, reconstruiu-se, com base nos argumentos dos filósofos, os caminhos e indicativos metodológicos para que a escola assuma a responsabilidade de educar com vistas a cidadania razoável. Um desses indicativos é a constituição de currículos que, em seu conjunto de ensino e aprendizagens, possibilitem o desenvolvimento do pensar de ordem superior e do cultivo da humanidade.

Compreende-se que a cidadania razoável envolve uma integração sistemática entre os processos da racionalidade e das emoções, calcado em uma formação humana integral, que influencia consideravelmente a ação do sujeito enquanto cidadão e protagonista na sociedade. Os referenciais teóricos deste estudo, alertam que a educação formal não pode se restringir somente a aspectos cognitivos, da mesma forma que não deve pautar-se somente nos aspectos emocionais do sujeito. A fim de integrar essas dimensões no processo de formação do sujeito, as noções de pensamento de ordem superior e cultivo da humanidade, apresentam-se como fortes indicadores para analisar a formação com vistas à cidadania razoável na Educação Básica, frente às atuais mudanças na organização curricular, em função aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante desse desafio proposto no referencial teórico da pesquisa, torna-se importante refletir sobre as políticas curriculares da Educação Básica, enfatizando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Como política robusta, em função da magnitude das alterações que produzirá na organização da Educação Básica, será, sem sombra de dúvida, objeto de diversas análises das diferentes linhas da pesquisa em educação no Brasil. Uma das questões centrais da BNCC é o foco das competências gerais que, por sua vez, não se constituem como novidade no âmbito das políticas curriculares nacionais, porém, parecem definitivamente consolidarem-se como principais metas da escola.

Frente à importância atribuída pela BNCC à abordagem das competências, enseja-se analisar de forma reflexiva essa questão emergente das políticas hodiernas da Educação Básica, sendo este capítulo, portanto, orientado por uma pesquisa documental e estruturado em três

momentos. Inicialmente será traçado um breve histórico da busca por um currículo comum na educação brasileira, partindo-se de marcos legais, que vão dos anos de 1960 até a consolidação da BNCC, no final de 2017. Na sequência, serão abordadas as Resoluções nº 2/2017 e nº 4/2018 do Conselho Nacional de Educação, que instituíram a BNCC, e descrever-se-á a estrutura geral da BNCC para as três etapas da Educação Básica. Por fim, far-se-á uma descrição das dez competências gerais, pautando os fundamentos pedagógicos que embasam o documento.

3.1 A BNCC e a busca por um currículo comum: um breve histórico

A busca por unidade curricular a nível nacional não é algo novo nas políticas curriculares da educação brasileira. A primeira Lei de Diretrizes e Bases - LDB 4024/1961, aprovada no governo de João Goulart, fixou as diretrizes e bases da educação nacional. Foram consolidadas as etapas (ensino primário, médio e superior), e criados, o Conselho Federal de Educação (CFE)³² que, por lei, tinha a incumbência de definir as disciplinas obrigatórias e os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), que obtinham o “poder de indicar quantas e quais disciplinas optativas o Estado iria adotar” (MELLO, 2014, p. 4). Dessa maneira, havia na primeira LDB, um esforço em estabelecer disciplinas obrigatórias a todos os sistemas de ensino do país e assegurar, dadas as particularidades regionais, a inserção de disciplinas opcionais nos currículos.

Dez anos depois, já na ditadura civil militar, instaurada pelo golpe de 1964, foi criada a Lei 5692/1971³³, conhecida na época como “Nova LDB”, que revisou os marcos legais da educação básica, estabelecidos pela lei 4024/61. Criaram-se, a partir daí, novas divisões do currículo, um núcleo comum e uma parte diversificada, esta “última para atender às peculiaridades locais e às diferenças individuais dos alunos” (MELLO, 2014, p. 4). Para a implementação da nova legislação, foi aprovado pelo então Conselho Federal de Educação

³²Lei 4024/61, em seu Art. 8º definia: “O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação”. No § 4º, do presente artigo, constava: “O Conselho Federal de Educação será dividido em câmaras para deliberar sobre (sic) assuntos pertinentes ao *ensino primário, médio e superior*, e se reunirá em sessão plena para decidir sobre (sic) matéria de caráter geral” (BRASIL, 1961, grifo nosso).

³³Lei 5692/71 em seu Art. 4º previa: “Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada” (BRASIL, 1971).

(CFE), o Parecer 853/1971, regulamentando a lei 5692/71, designando de forma geral, o que deveria constar no currículo. Outro elemento instituído foi a unificação da escola primária e obrigatória, que passou a ter oito anos de duração. Segundo Mello (2014, p. 5), foram agregados “quatro do antigo primário e quatro do antigo ginásio. A essa união a lei denominou ensino de primeiro grau, posteriormente chamado de ensino fundamental que, não por acaso, até hoje é diferenciado em ensino fundamental I e ensino fundamental II”. Os conteúdos estabelecidos pelo parecer 853/71 do CFE, propunham articulação ao longo do percurso do aluno, inicialmente como atividades, posteriormente como áreas de estudo, preparando o acesso às disciplinas no ensino de Segundo Grau, hoje chamado Ensino Médio.

Um marco, também decisivo, é sem dúvida a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 – que revogou a anterior, de 1971. No Art. 26, a LDB determina que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Com o objetivo de cumprir a legislação estabelecida, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou entre 1997 e 1999, “um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as etapas e modalidades da educação básica” (SILVA, 2015, p. 372). Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são diretrizes separadas por disciplinas, elaboradas pelo Governo Federal e não obrigatórias por lei, as DCNs possuem força de lei, ou seja, são normas obrigatórias para a Educação Básica, que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, como dispõe a LDB de 1996. Entre 2009 e 2010, foram elaboradas pelo CNE, as novas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica, oficializadas por meio do Parecer CNE/CEB³⁴ nº. 07, de 2010. O Ministério da Educação realizou a homologação das diretrizes nacionais e organizou uma publicação em 2013 contendo as especificações para cada etapa e modalidade³⁵.

³⁴Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

³⁵O material produzido pelo Ministério da Educação contém: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos –

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024³⁶, também estabelece, em suas metas, indicativos para a consolidação de diretrizes pedagógicas e uma base nacional comum dos currículos:

Meta 2. Estratégia 2.1. O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, deverá, [...], elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, [...], proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do *ensino fundamental*; (BRASIL, 2014, p. 51, grifo nosso).

Meta 3. Estratégia 3.2. O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação (CNE), [...], proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) de *ensino médio*, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, *com vistas a garantir formação básica comum* (BRASIL, 2014, p. 53, grifo nosso).

Meta 7. Estratégia 7.1. Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, *diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos*, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 61, grifo nosso).

As metas e estratégias do PNE, mencionadas acima, mostram o caráter incisivo da necessidade de articulação de uma base curricular nacional a ser elaborada pelas políticas educacionais subsequentes ao plano. Nota-se que surgem terminologias como, “direitos e objetivos de aprendizagem”, que supõe dimensões gerais que devem ser garantidas a todos os estudantes da Educação Básica em nível nacional. De modo geral, os marcos legais referidos, estabelecem um percurso histórico dos movimentos realizados em vista da construção de um currículo mínimo da educação básica, para as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O marco decisivo, segundo Aguiar (2018, p. 09), para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi a Portaria CNE/CP nº. 11/2014, tendo por objetivo acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista as metas 2, 3 e 7, estratégias 2.1, 3.2 e 7.1 do PNE. Aguiar explica que em 2015, foram iniciados novos estudos sobre a BNCC.

EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2013).

³⁶Aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

“Cerca de 120 (cento e vinte) profissionais da educação, entre eles professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento, foram convidados pelo MEC para elaborar um documento que resultou na ‘primeira versão’ da BNCC” (2018, p. 11). Entre outubro de 2015 e março de 2016, essa versão foi submetida à consulta pública na internet e contou com a participação de mais de 300 mil pessoas e instituições (AGUIAR, 2018, p. 11). A primeira versão foi elaborada num contexto político, onde a presidência da república era ocupada pela presidenta Dilma Rousseff e o Ministério da Educação, pelo Professor Dr. Renato Janine Ribeiro.

Outro passo realizado, ainda em 2016, foi a divulgação por parte do MEC, da segunda versão para análise e discussão, na gestão do Ministro Aloizio Mercadante. Os trabalhos foram conduzidos pela União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Os debates foram realizados em salas específicas, por áreas e componentes curriculares, tendo moderadores que, “em sua maioria, apresentavam slides com objetivos e conteúdos e os participantes optavam por uma das seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente e indicavam propostas de alteração, se fosse o caso” (AGUIAR, 2018, p. 12). Após as conferências, entre junho e agosto de 2016, o Consed e a Undime produziram um relatório das contribuições e o encaminharam ao Comitê Gestor da BNCC, que ficou encarregado de enviar ao CNE a terceira versão da Base. Nesse meio termo, no final do mês de agosto, ocorreu o impeachment de Dilma Rousseff e a imediata mudança dos principais cargos do Ministério da Educação. O governo Temer nomeou Ministro de Estado, o deputado federal Mendonça Filho e a secretaria executiva do MEC ficou a cargo de Maria Helena Guimarães Castro, conhecida pela atuação no governo de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2002.

Em abril de 2017, a terceira versão foi encaminhada ao CNE para que se realizassem novas discussões a nível nacional, mais precisamente uma audiência pública em cada região geográfica do país (BRASIL, 2017b). A parte da BNCC relativa ao Ensino Médio ficou de fora dessas discussões, havendo, portanto, até aquele momento, uma terceira versão, apenas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. De junho a setembro, realizaram-se as audiências públicas pelo país, contando com grande participação e intervenções³⁷. Em outubro de 2017, o CNE “encaminhou ao MEC o documento ‘Questões e proposições complementares ao Ministério da Educação’, contendo dez itens (questões e proposições)” (AGUIAR, 2018, p. 13).

³⁷ “Manaus, Região Norte, dia 7 de julho; Recife, Região Nordeste, dia 28 de julho; Florianópolis, Região Sul, dia 11 de agosto; São Paulo, Região Sudeste, dia 25 de agosto, e, finalmente, Brasília, Região Centro Oeste, dia 11 de setembro de 2017” (BRASIL, 2017b).

Logo em seguida, no mês de novembro, o MEC apresentou as inclusões realizadas pelo Conselho Gestor da BNCC e equipes. Segundo Aguiar, a fase final do processo, que antecedeu a publicação final da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ficou marcada pela celeridade, pois “não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE” (2018, p. 12).

Na reunião da Comissão Bicameral (CNE e Comitê Gestor) de novembro de 2017, dadas as circunstâncias de celeridade do processo de aprovação, o que estava impedindo uma discussão mais aprofundada sobre vários aspectos, três conselheiras, a saber, Márcia Angela da Silva Aguiar, Malvina Tania Tuttman e Aurina Oliveira Santana, pediram vistas das minutas de Parecer e Resolução “por considerarem que a BNCC não estava concluída, assim como, existiam questionamentos e dúvidas quanto a estes documentos que precisavam ser melhor discutidos e aprofundados pelo CNE” (AGUIAR, 2018, p. 14). O ponto central do pedido de vistas baseou-se no questionamento com relação a exclusão da etapa do Ensino Médio. As conselheiras interrogaram o fato de se aprovar uma base curricular da Educação Básica, deixando de fora uma de suas etapas. Além disso, questionaram o caráter centralizador e verticalizado, assumido pelo Comitê Gestor na elaboração da terceira versão (AGUIAR, 2018, p. 15). Ademais, fica evidente, diante do exposto, que as três versões do documento transitaram por contextos fragmentados, de mudanças radicais das equipes organizadoras, principalmente na transição do governo Dilma para o governo Temer, entre maio e setembro de 2016.

3.2 Resoluções do CNE e estrutura geral da BNCC

A sessão pública do CNE para votar o Parecer e a Resolução referentes a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi realizada em 15 de dezembro de 2017. A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi aprovada pelo CNE com apenas três votos contrários, justamente, das três conselheiras, que realizaram o pedido de vistas. Nas palavras de Aguiar (2018, p. 16) “fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora. Importante situar, ainda, que a nova proposta não cumpriu com as exigências legais ao excluir uma das etapas da Educação Básica: o Ensino Médio”. A BNCC do Ensino Médio foi aprovada e instituída pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, quase um ano após a BNCC das etapas anteriores, com 22 votos favoráveis e 2 contrários.

3.2.1 Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017 e diretrizes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

A resolução do Conselho Nacional de Educação, por meio de seu Conselho Pleno, nº 2, de 22 de dezembro de 2017, “*Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica*” (BRASIL, 2017b, grifo no original). Em suas disposições gerais, a Resolução CNE/CP nº 2/2017, torna a BNCC

Art. 1º. [Um] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar.

[...]

Art. 5º. Referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construir ou revisar os seus currículos. (BRASIL, 2017b).

Ao mesmo tempo, o documento orienta os sistemas de ensino das instâncias federativas, as instituições e redes escolares, dando-lhes, conforme previsto na LDB, autonomia na construção de suas propostas pedagógicas, desde que atendam aos *direitos e objetivos de aprendizagem* instituídos:

Art. 7º. Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2017b).

As características regionais, como se observa, são reconhecidas como partes importantes na construção dos currículos, embora, num nível inferior, pois a referência obrigatória para todas as etapas e regiões são as aprendizagens essenciais postas pela BNCC. Apesar de semelhanças com outras políticas educacionais, que também instituíram a parte nacional obrigatória e a parte diversificada (Lei 4024/61; Lei 5692/71; DCNs), a mais nova política curricular da educação básica apresenta-se com um viés de padronização nacional mais intenso.

No Art. 2º da Resolução, estão acentuadas as denominadas *aprendizagens essenciais*: “definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências” (BRASIL, 2017b). Esses direitos e

objetivos, reconhecidos como aprendizagens essenciais, norteiam toda a formulação da BNCC para as três etapas da Educação Básica. Nesse sentido, os currículos devem progressivamente, ao longo dela, promover o desenvolvimento das competências estipuladas como direitos e objetivos. O Parágrafo Único do art. 3º, da resolução em questão, estabelece “com fundamento no *caput* do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, [que] a expressão ‘competências e habilidades’ deve ser considerada como equivalente à expressão ‘direitos e objetivos de aprendizagem’ presente na Lei do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2017b).

A abordagem das competências apresenta-se como eixo central da BNCC, que as explicita por etapa, área do conhecimento e por componente curricular³⁸. De acordo com a Base, a etapa da Educação Infantil deverá assegurar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se), por meio de cinco campos de experiência, nos quais as crianças podem aprender a se desenvolver: 1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017a, p. 25). Cada campo de experiência se organiza a partir de três faixas etárias estabelecidas para a Educação Infantil: 1ª. Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); 2ª. Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); 3ª. Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2017a, p. 26). A BNCC reafirma a “compreensão de criança” definida pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, Artigo 4º,

Como sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2017a, p. 35).

A Educação Infantil consolida-se de forma definitiva na BNCC, como “início e fundamento da Educação Básica” (BRASIL, 2017a, p. 34), tendo uma proposta intencional que transcende a antiga concepção assistencialista e informal, que a caracterizava enquanto etapa. Sendo assim, a Educação Infantil organiza-se em *campos de experiências* que perpassam *três faixas etárias*, que vão de zero a cinco anos e onze meses de vida.

O Ensino Fundamental Anos Iniciais – 1º ao 5º ano – e Ensino Fundamental Anos Finais – 6º ao 9º ano, atende estudantes entre 6 e 14 anos e está organizado em cinco áreas do conhecimento, com seus respectivos componentes curriculares. A área de Linguagens é

³⁸Nosso objetivo é refletir acerca das competências gerais (seção 2.3), e, em virtude disso, faremos apenas uma apresentação breve da estrutura e competências específicas estabelecidas pela BNCC para as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

composta pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. A área de Matemática compõe-se pelo componente curricular Matemática. A área de Ciências da Natureza, pelo componente curricular Ciências. A área de Ciências Humanas pelos componentes curriculares Geografia e História. A quinta área constitui-se como uma novidade, trata-se do Ensino Religioso que, pelo componente curricular de mesmo nome, foi retirado das Ciências Humanas tendo um destaque próprio³⁹.

A BNCC estabelece competências específicas por área do conhecimento do Ensino Fundamental, “cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências indicam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas” (BRASIL, 2017a, p. 28). Em Linguagens e Ciências Humanas, por abrigarem mais de um componente curricular, estão definidas competências específicas para cada componente. Além disso, o documento prevê que, para o desenvolvimento das competências específicas, “cada componente curricular apresenta um conjunto de *habilidades*. [...] relacionadas a diferentes *objetos de conhecimento* – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos -, que, por sua vez, são organizados em *unidades temáticas*” (BRASIL, 2017a, p. 28, grifos no original).

O Ensino Fundamental – Anos Iniciais, de acordo com o documento, “aponta para a necessária articulação com experiências vivenciadas na Educação Infantil” (BRASIL, 2017a, p. 55). Os anos iniciais cumprem a tarefa progressiva de consolidar “aprendizagens anteriores” e ampliar “práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender” (BRASIL, 2017a, p. 57). O Ensino Fundamental – Anos Finais, acolhe os estudantes e concomitantemente, desafios de maior complexidade,

Sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens de Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes (BRASIL, 2017a, p. 58).

Alguns aspectos específicos de cada área do conhecimento revelam a atenção dada à progressão sistemática de competências e habilidades ao longo do Ensino Fundamental. A Área de Linguagens prioriza nos anos iniciais o processo de alfabetização, ao passo que nos anos

³⁹Embora esta questão do Ensino Religioso esteja consolidada na BNCC, o Art. 23 da Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017, estabelece que “O CNE, mediante proposta de comissão específica, deliberará se o Ensino Religioso terá tratamento como área do conhecimento ou como componente curricular da área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017b). Isso revela que há questões ainda pendentes e mal resolvidas, quando se leva em consideração o conjunto geral da BNCC.

finais os componentes curriculares dessa área “ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais” (BRASIL, 2017a, p. 61). Esta área tem uma importância considerável, visto que as atividades humanas são mediadas por diferentes linguagens: “verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (BRASIL, 2017a, p. 61). Diante disso, são indicadas competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, dentre elas, a compreensão das linguagens como construções humanas, históricas, sociais e culturais; conhecer, explorar e utilizar diversas práticas de linguagem; compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, reflexiva e ética (BRASIL, 2017a, p. 63).

A segunda área do conhecimento, na organização geral da BNCC do Ensino Fundamental é a Área de Matemática. De acordo com o documento, “o conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos” (BRASIL, 2017a, p. 263). Por meio da articulação entre seus diferentes campos (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade), essa área do conhecimento precisa garantir que os estudantes possam relacionar suas observações empíricas a representações, como tabelas, figuras e esquemas, associando essas representações a atividades matemáticas (BRASIL, 2017a, p. 263). No Ensino Fundamental, a escola necessita assegurar o desenvolvimento do letramento matemático (raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente), que favorece o desenvolvimento da investigação e do raciocínio lógico. Desta feita, as competências específicas de Matemática, para o Ensino Fundamental, sinalizam o emprego dessa área para a resolução eficiente de problemas do cotidiano.

A Área de Ciências da Natureza justifica-se no Ensino Fundamental, pois “a sociedade contemporânea está fortemente organizada com base no desenvolvimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2017a, p. 319). Ciências da Natureza, a exemplo de Matemática, também assume um compromisso de desenvolver o letramento científico, “que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências” (BRASIL, 2017a, p. 319). Ao mesmo tempo em que precisa assegurar o acesso aos conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, deve aproximar os alunos dos principais processos e procedimentos da investigação científica. As competências específicas desta área, em sua maioria, induzem a um agir no mundo com base nos conhecimentos científicos, para que as

decisões com relação ao meio ambiente, saúde, tecnologia, entre outros, estejam baseados em princípios éticos, democráticos e sustentáveis (BRASIL, 2017a, p. 322).

Segundo a BNCC, a Área de Ciências Humanas,

Contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da *contextualização* marcada pelas noções de *tempo* e *espaço*, conceitos fundamentais da área. *Cognição* e *contexto* são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença (BRASIL, 2017a, p. 351, grifos no original).

As Ciências Humanas possibilitam o raciocínio espaço-temporal, onde o ser humano produz o espaço em que vive e se apropria dele, estabelece críticas sistemáticas à ação humana, às relações de poder e também ao conhecimento produzido. Compete principalmente às humanidades, promover a formação ética, a valorização aos direitos humanos, a coletividade, o cuidado com o ambiente social; constituem-se como fundamentais alguns valores sociais como solidariedade, protagonismo, liberdade, participação e compromisso com a superação de desigualdades sociais. Além destes elementos, as Ciências Humanas possuem compromisso com a “formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas” (BRASIL, 2017a, p. 352). Em síntese, propiciam aos estudantes a capacidade de interpretar a realidade, de entender os processos e fenômenos sociais, políticos e culturais, além da atuação ética, responsável e autônoma perante os fenômenos sociais e naturais.

A quinta área do conhecimento, Ensino Religioso, evoca a necessidade de abordar o “conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares” (BRASIL, 2017a, p. 433). De acordo com a Constituição Federal, o Ensino Religioso cumpre um papel no respeito a diversidade religiosa, combatendo proselitismos e a intolerância. Durante o Ensino Fundamental, adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores do processo de identificação, análise e ressignificação dos saberes advindos das religiosidades. Nesse sentido, o Ensino Religioso necessita “propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos” (BRASIL, 2017a, p. 434). Embora configure como oferta obrigatória e matrícula facultativa na escola pública, apresenta potencialidades enormes para a construção da cidadania democrática, haja vista que as culturas possuem vários traços religiosos em sua composição.

De maneira geral, a etapa do Ensino Fundamental deve garantir a autonomia do estudante, “oferecendo-lhe condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2017a, p. 58). A partir dessas referências, embora bastante genéricas, tendo em conta não ser nossa intenção pormenorizar os objetivos de cada etapa da Educação Básica, é possível compreender o fio condutor da BNCC de “progressão sistemática” de competências e habilidades por área do conhecimento e por componente curricular, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais.

3.2.2 Resolução CNE/CP nº 4 de 17/12/2018 e diretrizes para o Ensino Médio

Um ano após a instituição da BNCC das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi aprovada a resolução que instituiu a parte do documento referente ao Ensino Médio. Como foi mencionado anteriormente, a separação da Base em duas partes para aprovação rendeu uma série de críticas, justamente por revelar um caráter fragmentário e que compromete o Ensino Médio como parte integrante da educação básica⁴⁰ (AGUIAR, 2018). Apesar dessas limitações, tanto a resolução quanto o texto da BNCC-EM, afirmam reiteradamente a continuidade das aprendizagens de uma etapa para a outra e a garantia do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica.

O Ensino Médio configura-se como “etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro” (BRASIL, 2017a, p. 461). A estrutura geral do Ensino Médio foi estabelecida pela lei 13.415/2017, conhecida popularmente como “Reforma do Ensino Médio”, cabendo, portanto, à BNCC relativa a esta etapa, realizar as definições das aprendizagens essenciais. Em seu Art. 9º, a Resolução CNE/CP 4/2018 define que “Os currículos do Ensino Médio devem ser compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e por itinerários formativos, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (BRASIL, 2018).

O Art. 10 define que a formação geral básica do Ensino Médio,

Como referência obrigatória, sendo composta pelas previstas competências e habilidades, articuladas como um todo indissociável, e enriquecidas pelo contexto

⁴⁰Nesse sentido, o formato de aprovação em separado da etapa do Ensino Médio representa uma significativa contradição com LBD 9394/96, que em seu Art. 21, define que A educação escolar compõe-se de educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Ou seja, são três etapas de uma mesmo nível, não sendo possível separá-las. Esse distanciamento temporal e também estrutural (a BNCC do Ensino Médio segue um percurso organizativo muito diferente das etapas precedentes), demonstra que há uma visível intenção de descolar o Ensino Médio como pertencente a Educação Básica.

histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, deverá ser organizada nas seguintes Áreas do Conhecimento:
I - linguagens e suas tecnologias;
II - matemática e suas tecnologias;
III - ciências da natureza e suas tecnologias;
IV - ciências humanas e sociais aplicadas; (BRASIL, 2018).

Os itinerários formativos compõem a parte diversificada e foram estabelecidos pela lei 13.415/2017 e referendados pela BNCC-EM, de acordo com as quatro Áreas do Conhecimento da formação geral básica, com o acréscimo de um quinto itinerário, denominado “formação técnica e profissional”. De acordo com a Base, esses itinerários são

Estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados” (BRASIL, 2017a, p. 477).

O documento considera que “a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares” (BRASIL, 2017a, p. 478), para que os estudantes possam desenvolver seu projeto de vida e integrar a vida cidadã e o mundo do trabalho. A partir desses elementos evidencia-se que os itinerários são opcionais, ou seja, os alunos poderão escolher um ou mais para cursar. As características regionais deverão ser levadas em consideração pelas redes de ensino em sua estruturação e oferta, sempre atendendo às competências estabelecidas para cada área do conhecimento.

Na BNCC do Ensino Médio, as *áreas do conhecimento* estabelecem *competências específicas de área*, com um conjunto próprio de *habilidades* relacionadas a cada competência para a garantia da progressão do desenvolvimento das aprendizagens essenciais da Educação Básica. Diferentemente do Ensino Fundamental, que possui componentes curriculares bem definidos, ao Ensino Médio, de acordo com Lei 13.415/17 (alterou Art. 35-A, § 3º da LDB), definiu-se que “o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos” (BRASIL, 2017c). Dessa maneira, Língua Portuguesa e Matemática, possuem habilidades específicas, por configurarem como componentes obrigatórios. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa) estão diluídas nas competências específicas de suas respectivas áreas e perderam o caráter de componentes curriculares obrigatórios nos três anos da etapa. Por essa razão, não se encontrará na Base do Ensino Médio, por exemplo, competências específicas de História, Biologia,

Sociologia. Com relação a estas disciplinas, cabe ressaltar, que integram a parte diversificada composta pelos itinerários formativos, que são opcionais, ou seja, os alunos poderiam optar entre um ou outro, de acordo com suas afinidades.

Dois aspectos figuram como pressupostos do novo formato do Ensino Médio. O primeiro é a constatação de que o Ensino Médio, como está organizado, estaria muito distante das culturas juvenis; o segundo, a ineficiência do atual modelo diante das novas exigências do mundo do trabalho (BRASIL, 2017a, p. 461). Tanto as aprendizagens essenciais (competências e habilidades obrigatórias) quanto os itinerários formativos (parte diversificada e optativa) estão circundados pelas competências gerais. Embora apresente fortes indícios de como deve ser a organização curricular nacional, o documento afirma que “a BNCC do Ensino Médio não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017a, p. 471). Assim como, descreveu-se aspectos gerais das áreas do conhecimento do Ensino Fundamental, far-se-á, na sequência, breves apontamentos relativos às áreas do conhecimento do Ensino Médio.

A Área de Linguagens e suas Tecnologias, no Ensino Médio, busca “ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa” (BRASIL, 2017a, p. 473). Ademais, tem a responsabilidade de consolidar e ampliar as habilidades com relação às linguagens verbais, artísticas e corporais. A Arte cumpre uma tarefa de auxiliar no “desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade” (BRASIL, 2017a, p. 474). A Educação Física, por sua vez, cria oportunidades para que os estudantes “compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana” (BRASIL, 2017a, p. 474). A Língua Inglesa é obrigatória no Ensino Médio (apesar de não estar claro se é nos três anos) e a Base apresenta a necessidade deste componente curricular em vista da universalidade desta língua, para expandir os repertórios linguísticos e o acesso às diversas culturas juvenis. Como dito anteriormente, a Língua Portuguesa é apresentada como obrigatória para os três anos do Ensino Médio e dará ênfase aos campos de atuação social, ou seja, aos estudantes deve-se assegurar a vivência de experiências significativas “com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas nos campos de atuação social” (BRASIL, 2017a, p. 477).

Matemática e suas Tecnologias visa, no Ensino Médio, possibilitar que os estudantes tenham uma visão mais integrada da Matemática, com foco em sua aplicação na realidade. As

unidades temáticas ou de conhecimento, continuam sendo as mesmas do Ensino Fundamental (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística). Pela Matemática, “os estudantes devem desenvolver habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas” (BRASIL, 2017a, p. 519). Uma das competências específicas da área, consiste no uso dos conhecimentos e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas nos mais variados contextos em que o aluno estiver inserido, para buscar soluções viáveis e consistentes a esses problemas. De acordo com a Base, “um dos desafios para a aprendizagem da Matemática no Ensino Médio é exatamente proporcionar aos estudantes a visão de que ela não é um conjunto de regras e técnicas, mas faz parte de nossa cultura e de nossa história” (BRASIL, 2017a, p. 522).

Ao que tange à área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), assim como as demais áreas, busca garantir a continuidade e a ampliação das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental. Em primeiro lugar, “focalizar a interpretação de fenômenos naturais e processos tecnológicos, de modo a possibilitar aos estudantes a apropriação de conceitos, procedimentos e teorias dos diversos campos das Ciências da Natureza” e, em segundo lugar, “criar condições para que possam explorar os diferentes modos de pensar e de falar da cultura científica” (BRASIL, 2017a, p. 537). Algumas unidades aglutinadoras dessa área (matéria e energia; vida e evolução; Terra e universo) possibilitam uma abordagem aprofundada sobre a origem, evolução e manutenção da vida. Uma das competências específicas da área indica a relevância de “analisar situações-problema e avaliar implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais” (BRASIL, 2017a, p. 539).

A quarta área, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), de acordo com a Base, orienta-se para uma educação ética, “entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, [...], respeito aos direitos humanos, à interculturalidade” (BRASIL, 2017a, p. 547). No Ensino Médio, os jovens problematizam com mais habilidade categorias, objetos e processos, propõem hipóteses, identificam ambiguidades e contradições nas condutas individuais e coletivas. Com esses instrumentos, ao construírem hipóteses, elaboram argumentos a partir dos dados, obtidos em fontes sólidas e confiáveis. Este é um caminho aberto para o diálogo e para a dúvida sistemática, ou seja, quando há diferentes hipóteses, coloca-se em prática o exercício do contraditório,

essencial para o aprimoramento da conduta humana. Nesse sentido, aprender a dialogar é o ponto de partida para uma reflexão crítica, e esse é um contributo por excelência das humanidades.

Diante disso, no que tange às aprendizagens essenciais, estipuladas pela BNCC, com relação a Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, estão organizadas de modo a “tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo natureza e sociedade; cultura e ética; política e trabalho” (BRASIL, 2017a, p. 549). Embora pareçam propor um roteiro programático, a Base indica que são conceitos e categorias para a investigação e aprendizagem, portanto, não devem se confundir com propostas de conteúdos. São no fundo, categorias, pelas quais as Ciências Humanas se utilizaram no decorrer da história, para a compreensão das ideias, fenômenos e processos políticos, sociais, econômicos e culturais. A área precisa garantir que os estudantes de Ensino Médio se apropriem desse repertório e, com base nele, pensem ações éticas e responsáveis.

Como já apontamos no capítulo anterior, as políticas curriculares não se apresentam neutras, muito pelo contrário, engendram em si concepções de educação, de ser humano, influências político-partidárias e econômicas. Nas seções (3.1 e 3.2), nos concentramos em recuperar um breve histórico das políticas educacionais que provocaram nos últimos sessenta anos, diversas mudanças nas organizações curriculares da Educação Básica. Localizamos nesse percurso histórico os indícios e apontamentos relativos à construção de uma base nacional comum curricular, que se consolidou em 2017, a qual fizemos breves descrições com relação a sua estrutura geral. Como está enunciado em nosso problema de pesquisa, na introdução desta dissertação, o objeto com o qual nos debruçaremos com maior finco é o foco das competências gerais da BNCC. Avançaremos, na seção seguinte, com uma descrição destas competências gerais, que serão problematizadas com maior profundidade no terceiro capítulo.

3.3 Abordagem das competências gerais da BNCC

Conforme disposto na introdução do documento, “ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de *dez competências gerais*” (BRASIL, 2017a, p. 8, grifo no original), que estão configuradas pedagogicamente como “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. Na seção 3.1 recuperamos os marcos legais e o percurso histórico de algumas legislações educacionais no âmbito da construção de um currículo nacional comum. A BNCC não orienta-

se apenas por questões legais, mas também por fundamentos pedagógicos, por uma visão de ser humano e concepção de educação. Na medida em que as competências gerais tornaram-se por força de lei, objetivações principais da Educação Básica, faz-se necessário investigar a concepção educativa que aí está entrelaçada.

O foco das competências ocupa a agenda internacional da educação formal há pelo menos duas décadas. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), adotou o enfoque das competências para o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA – sigla em inglês). A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao instituir o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE), definiu a abordagem das competências como marco para avaliar a qualidade e a evolução da educação escolar. A partir dessas influências internacionais, diversos países, estados e municípios, têm orientado a construção de seus currículos, tendo como pano de fundo o desenvolvimento de competências. A LDB 9394/96 já aclarava indicativos, nas finalidades educativas das etapas do Ensino Fundamental e Médio com relação a noção de “desenvolvimento de competências”:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

[...]

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a *aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores*;

[...]

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

[...]

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos *processos produtivos, relacionando a teoria com a prática*, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Apesar do termo “competência”, não aparecer explicitamente nos artigos e incisos citados acima, os grifos sinalizam a necessidade postulada pela LDB, de adquirir conhecimentos e habilidades, formação de atitudes e valores, além da compreensão dos processos de produção e conexão da teoria com a prática (saber e saber fazer). Isso está muito próximo daquilo que a BNCC define e compreende como competência. Na BNCC, competência define-se “como 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” (BRASIL, 2017a, p. 8).

As decisões pedagógicas nas redes e sistemas de ensino, precisarão orientar-se pelo enfoque adotado pela BNCC. Os currículos escolares estarão desafiados a indicar com clareza aquilo,

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, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (BRASIL, 2017a, p. 13).

Segundo o texto introdutório da Base, o contexto histórico atual requer o desenvolvimento de competências, como se fossem uma condição *sine qua non*. Isso se deve à necessidade de “aprender a aprender”, saber lidar com o fluxo de informações disponíveis em larga escala, “atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar os conhecimentos para resolver problemas”, saber conviver e respeitar as diferenças e diversidades (BRASIL, 2017a, p. 14). Além disso, a BNCC reafirma, em seu discurso, o compromisso com a *educação integral*:

Reconhece assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2017a, p. 14).

A educação integral é um conceito que já remonta a um lugar comum entre várias concepções pedagógicas modernas e contemporâneas. Pode-se citar as contribuições de Rousseau, Paulo Freire, Anísio Teixeira, John Dewey, Pestalozzi, Tagore, Froebel, Montessorri, Lipman, Nussbaum, etc. A BNCC apenas reafirma esse imperativo educacional de compreender o estudante numa visão plural, singular e integrada, reconhecendo-o como sujeito no processo de aprendizagem. A educação integral não se desenvolve apenas com escola de tempo integral (aumentar a jornada escolar), mas uma educação que seja integral em sua concepção, currículo, objetivos e realidade. O foco das competências é apresentado pela BNCC como inerente ao processo de educação integral. Isto posto, parte-se para uma descrição das competências gerais e seu significado na Educação Básica.

3.3.1 As dez competências gerais

As dez competências gerais estão situadas no capítulo introdutório da BNCC e foram definidas de acordo com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em suas dimensões

éticas, estéticas e políticas, já asseguradas em outros marcos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação 2014-2024, enfatizando, como destacado anteriormente, a compressão de competência em torno de *conhecimentos, habilidades e atitudes*. O objetivo desta seção é descrever as dez competências e seus significados de acordo com a BNCC. Para isso, tem-se como referência um material organizado pelo Movimento Pela Base Nacional Comum⁴¹, intitulado *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC*⁴². Diante desse objetivo, para uma melhor organização didática, as páginas que seguem explicitarão cada competência geral da BNCC, que deverá ser desenvolvida pelos estudantes ao longo da Educação Básica.

Competência 01: Conhecimento. “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, para entender e explicar a realidade” (BRASIL, 2017a, p. 9). As dimensões desta competência são *aprendizagem e conhecimento*, tendo como subdimensões “busca de informação, aplicação do conhecimento, aprendizagem ao longo da vida, metacognição, contextualização sócio cultural do conhecimento” (MPBNC, 2018, p. 3).

A “busca de informações” agrega a habilidade de analisar as fontes (rádio, jornal, livros, internet etc.), avaliar sua pertinência e confiabilidade para a resolução de problemas, além do uso ético e responsável das fontes informacionais. A subdimensão “aplicação do conhecimento” envolve as habilidades de listar, resumir, fazer conexões, atribuir significados a conhecimentos adquiridos, além de utilizá-los para solucionar problemas práticos. A “aprendizagem ao longo da vida” é uma subdimensão que carrega a autonomia para aprender em diferentes contextos ao longo da vida, assumindo responsabilidade pela aprendizagem, de forma colaborativa com os demais envolvidos em vistas do reconhecimento da importância do conhecimento para a intervenção na sociedade, tomada de decisões pessoais e coletivas.

A subdimensão “metacognição”, consiste na habilidade de refletir e reconhecer os próprios processos de aprendizagem, ou seja, a compreensão da própria capacidade de aprender. Nesse viés, significa a reflexão acerca daquilo que se aprendeu e a avaliação do que se aprende

⁴¹O material está disponível no *site* do movimento e tem acesso gratuito, para facilitar aos professores o entendimento das dez competências gerais. O Movimento Pela Base Nacional Comum é um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção da Base. É apoiado institucionalmente por organizações nacionais como Abave, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Todos pela Educação, Undime. Os representantes dessas instituições têm atuado intensamente na divulgação e explicitação das competências gerais para os sistemas e redes de ensino de todo o Brasil.

⁴²O material é difundido pelo Movimento Pela Base Nacional Comum e por não possuir ficha catalográfica, sempre que citado, apareça com a abreviação “MPBNC”. O endereço eletrônico encontra-se na referência completa ao final da dissertação.

no percurso formativo da Educação Básica. A subdimensão, “contextualização sociocultural do conhecimento” induz a capacitação para discutir ideias e compartilhá-las em grupo, por meio de estratégias de debate e pesquisa coletiva. Soma-se a isso, a habilidade de distinguir fatos de opiniões, diferentes fontes de informação e de conhecimento, além da compreensão do contexto sociocultural em que opiniões e pontos de vista são formulados.

Em síntese, essas subdimensões, da competência “Conhecimento”, induzem ao uso ético das informações, a uma utilização do conhecimento adquirido para solucionar problemas diversos do cotidiano, ao reconhecimento da importância do conhecimento para intervir na sociedade, a avaliação daquilo que se aprende e a compreensão e respeito a valores, crenças e contextos sociais que influenciam a produção do conhecimento (MPBNC, 2018, pp. 4-8).

Competência 02: **Pensamento científico, crítico e criativo**. Possui como objetivos principais os de “exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria da ciência, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas” (BRASIL, 2007a, p. 9). É composta por duas dimensões, a *criatividade* e o *pensamento científico e crítico*.

A primeira dimensão, *criatividade*, é formada por cinco subdimensões: exploração de ideias (testagem, combinação, modificação e geração de ideias para atingir objetivos e resolver problemas); conexões (entre ideias específicas e amplas, claras e adequadas por diferentes caminhos) criação de processos de investigação (por meio de planos claros e efetivos, para pesquisar questões e solucionar problemas); soluções (questionamento de ideias existentes e criação de saídas inovadoras para resolver problemas); e execução (experimentação das ideias, avaliando possíveis riscos e incertezas para colocar ideias em prática) (MPBNC, 2018, pp. 11-13).

A segunda dimensão, *pensamento científico e crítico* congrega seis subdimensões: formulação de perguntas (instigantes, profundas, relevantes, para garantir uma base sólida para a investigação); interpretação de dados (com base em critérios científicos, éticos e estéticos, por meio de diferentes conceitos e estratégias analíticas, em vista de um posicionamento crítico a partir de experiências pessoais e coletivas); lógica e raciocínio (uso do raciocínio indutivo e dedutivo, avaliação de argumentos, fontes de evidências, relevância das informações coletadas e identificação de lacunas no raciocínio; busca por conclusões geradas pela investigação criteriosa); desenvolvimento de hipóteses (sobre os problemas investigados, além da explicação da relação entre variáveis e a sustentação de raciocínios com intuição, observação, modelo ou teoria); avaliação do raciocínio e explicação das evidências (aprimoramento da lógica da investigação, identificar se os raciocínios são lógicos, falsos, válidos ou verdadeiros); e síntese

(de informações provenientes de diferentes fontes para chegar a conclusões lógicas e evitar erros de lógica) (MPBNC, 2018, pp. 13-18).

Competência 03: **Repertório Cultural**. Está definida na BNCC como “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017a, p. 9). A competência Repertório Cultural é estruturada por duas dimensões, o *repertório cultural* e a *identidade e diversidade cultural*.

A primeira dimensão é organizada por duas subdimensões: fruição (vivência autêntica da comunidade e cultura a que pertence, por meio de atividades artísticas; compreensão e valorização de contextos sociais, culturais e históricos locais, regionais e globais); e expressão (de sentimentos, ideias, histórias e experiências pelas artes; utilização de obras criativas com propósitos públicos, compartilhados e complexos) (MPBNC, 2018, pp. 20-21).

A segunda dimensão, compõe-se de quatro subdimensões: investigação e identidade cultural (identificação e discussão do significado de eventos e manifestações culturais na constituição da própria identidade; análise de como o pertencimento a grupos locais, regionais, nacionais e internacionais modela identidades); consciência multicultural (expansão da consciência acerca da própria identidade cultural, além da curiosidade e abertura para compreender pessoas e grupos diferentes, de forma flexível e acolhedora, sobre questões relativas a diversos valores e visões de mundo); respeito à diversidade cultural (reconhecimento das muitas identidades culturais, manifestações e colaborações interculturais em um mundo interconectado); e mediação da diversidade cultural (reconhecimento dos desafios e benefícios de viver em contextos multiculturais; compromisso com a mediação cultural entre grupos distintos) (MPBNC, 2008, pp. 22-25).

Competência 04: **Comunicação**. Postula-se na Base, que abrange “Utilizar diferentes linguagens, [...], para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2007a, p. 9). A presente competência está organizada em uma única dimensão, a própria *comunicação*, e por quatro subdimensões: escuta, expressão, discussão e multiletramento.

A subdimensão “escuta” envolve a compreensão e o processamento daquilo que é proferido por outros, de forma atenciosa, aberta, ponderada e respeitosa. Por sua vez, a subdimensão “expressão” engloba a expressão de ideias, opiniões, emoções e sentimentos de forma clara; o compartilhamento de informações e experiências com pessoas do convívio pessoal, social e de grupos de interesse; domínio de aspectos retóricos de comunicação verbal para expor com clareza os raciocínios e pontos de vista aos interlocutores. A subdimensão

“discussão” agrega a expressão de ideias originais, conectadas a ideias de interlocutores, em busca e um entendimento mútuo sobre temas amplos e complexos; a utilização de estratégias como resumos, perguntas e análises de argumentos, para preservar o foco dos debates e examinar as evidências que sustentam os argumentos e perspectivas criativas e divergentes. Por fim, o “multiletramento”, como quarta subdimensão, congrega a comunicação por meios diversos (plataforma multimídia analógicas e digitais, áudios, textos, imagens, gráficos e linguagens verbais, artísticas, científicas, matemáticas, cartográficas, corporais), de forma adequada, respeitosa e ética (MPBNC, 2018, pp. 27-30).

Competência 05: **Cultura Digital**. Define-se na BNCC como “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais [...] de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, [...] para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria” (BRASIL, 2017a, p. 9). A competência está estruturada em três dimensões: *computação e programação*, *pensamento computacional*, *cultura e mundo digital*.

A dimensão *computação e programação* divide-se em três subdimensões: utilização de ferramentas digitais (em sua variedade para auxiliar na produção pessoal e na aprendizagem ao longo do currículo; utilização de dispositivos móveis para projetar, desenvolver e implementar aplicativos de computação móvel); produção multimídia (uso de recursos tecnológicos para desenvolver, testar e apresentar produtos cada vez mais sofisticados em vista da resolução de problemas complexos do cotidiano); e linguagens de programação (apropriação da Interfaces de Programação de Aplicações e bibliotecas para aprimorar soluções de programação; utilização de diversos métodos para identificar e corrigir problemas de programação) (MPBNC, 2018, pp. 32-33).

A dimensão *pensamento computacional* é composta por duas subdimensões: domínio de algoritmos (compreensão e escrita de algoritmos para explicar como sequência, seleção, interação e recursão, são blocos que compõem os algoritmos; avaliação das vantagens e desvantagens de diferentes algoritmos utilizados na solução de um mesmo problema; utilização de classes, métodos, funções e parâmetros pré-definidos para dividir um problema complexo em partes mais simples e resolvê-lo); e visualização e análise de dados (compreensão de como organizar informações de forma útil, organizar dados sobre os problemas investigados, representar com clareza os dados em tabelas, textos, sons, imagens; flexibilidade para empregar abordagens diferentes para analisar grandes conjuntos de dados) (MPBNC, 2018, pp. 34-35).

A dimensão *cultura e mundo digital* compõe-se de duas subdimensões: mundo digital (capacidade de discutir e compreender o impacto das tecnologias nas relações sociais,

comerciais e culturais; identificar os efeitos positivos e negativos da tecnologia na vida das pessoas; apropriar-se de terminologias próprias como cidadania digital, computação por nuvem, governo digital, exclusão digital); e uso ético (utilização das tecnologias, mídias e dispositivos de comunicação modernos de forma ética; clareza sobre comportamentos adequados e inadequados em redes sociais) (MPBNC, 2018, pp. 36-37).

Competência 06: **Trabalho e Projeto de Vida**. Apresenta-se no documento como, “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender [...] o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida” (BRASIL, 2017a, p. 9). A referida competência está estruturada em duas dimensões, *projeto de vida e trabalho*.

A dimensão *projeto de vida* envolve cinco subdimensões: determinação (análise de estratégias de planejamento e organização, com metas e prioridades buscando alcançar objetivos; persistência e foco em compromissos pessoais, escolares e sociais de forma confiável); esforço (compreensão do valor do esforço e do trabalho árduo para o alcance de objetivos, investimento na aprendizagem e construção de redes de apoio para superar dificuldades e adversidades de projetos presentes e futuros); autoeficácia (confiança na capacidade de utilizar fortalezas e fragilidades pessoais para alcançar objetivos e superar desafios); perseverança (capacidade de lidar com estresse, frustração, fracasso e adversidade como parte do processo para alcançar as metas acadêmicas e projetos presentes e futuros; aprecia suas habilidades para alcançar seus objetivos); e autoavaliação (análise das características pessoais e habilidades que contribuem ou limitam sua capacidade de realizar tarefas e enfrentar desafios; reflexão sobre as devolutivas de colegas, professores e outros, para a compreensão de si) (MPBNC, 2018, pp. 39-43).

A dimensão *trabalho* compõe-se de duas subdimensões: compreensão sobre o mundo do trabalho (visão ampla e crítica sobre dilemas, relações, desafios, tendências e oportunidades associadas ao mundo do trabalho na contemporaneidade; reconhecer em que medida fatores como gênero, raça/etnia, territorialidade e condição socioeconômica geram desigualdades no mundo do trabalho; reconhecer diferentes profissões, identificando estereótipos e preconceitos relacionados; reconhecer o trabalho como fonte de realização pessoal e transformação social); e preparação para o trabalho (análise das aptidões e aspirações para realizar escolhas profissionais mais acertadas, assumindo riscos e responsabilidades; capacidade de agir e se relacionar de forma adequada nos diferentes ambientes de trabalho; acesso a formação profissional e estabelecimento de metas para a vida profissional presente e futura) (MPBNC, 2018, pp. 44-45).

Competência 07: **Argumentação**. Define-se na BNCC como, “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, [...] que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável” (BRASIL, 2017a, p. 9). A sétima competência está organizada em duas dimensões, *argumentação* e *consciência global*.

A primeira dimensão, a *argumentação*, envolve três subdimensões: afirmação argumentativa (desenvolvimento de opiniões e argumentos sólidos, por meio de afirmações claras e organizadas, estruturalmente coerentes); inferências (construção de inferências baseadas em evidências, claras, pertinentes e originais); e confronto de pontos de vista (expressão de pontos de vista divergentes com respeito, compartilhamento de perspectivas e diferenças, expressão de pontos de vista opostos com assertividade; demonstração de abertura para ouvir e aprender com os outros) (MPBNC, 2018, pp. 47-49).

A segunda dimensão, *consciência global*, estrutura-se em duas subdimensões: perspectiva global (desenvolvimento de conhecimentos sobre as causas e consequências de questões globais, como mudança climática, migração, pobreza e desigualdades); e consciência socioambiental (reconhecimento da importância do respeito aos direitos humanos, além de demonstrar esse compromisso na prática; reconhecer o meio ambiente e sua importância para sobrevivência da humanidade e do planeta; engajamento no desenvolvimento de ações positivas para a promoção dos direitos humanos e da sustentabilidade social e ambiental) (MPBNC, 2018, pp. 50-51).

Competência 08: **Autoconhecimento e Autocuidado**. “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2017a, p. 10). As dimensões *autocuidado* e *autoconhecimento* estão organizadas em seis subdimensões: autoconsciência; autoestima; autoconfiança; equilíbrio emocional; saúde e desenvolvimento físico; atenção plena e capacidade de reflexão.

A subdimensão “autoconsciência” configura-se como construção de um senso integrado de si mesmo em relação aos outros e uma autoconsciência de como sua identidade e valores influenciam as decisões. A “autoestima” compreende o reconhecimento de pontos fortes e fragilidades de maneira consciente e respeitosa, para alcançar realizações presentes e futuras. “Autoconfiança” engloba a utilização de conhecimentos, habilidades e atitudes com coragem e confiança para superar desafios presentes e futuros, em situações inesperadas e difíceis. A subdimensão “equilíbrio emocional” envolve o reconhecimento de emoções e sentimentos, bem como da influência que pessoas e situações exercem sobre eles; busca de equilíbrio diante de

situações emocionalmente desafiadoras, considerando-se os contextos sociais. “Saúde e desenvolvimento físico”, a quinta subdimensão abarca os cuidados necessários e essenciais relativos à saúde, ao bem-estar pessoal e social; outrossim, o reconhecimento das mudanças relativas à juventude e aos fatores que afetam o seu desenvolvimento pessoal, físico, social, emocional e intelectual. Por fim, a sexta subdimensão “atenção plena e capacidade de reflexão” inclui a capacidade de atenção diante das múltiplas demandas e tarefas, além da contínua reflexão sobre a própria maneira de pensar (MPBNC, 2018, pp. 52-57).

Competência 09: Empatia e cooperação. Segundo a BNCC, significa “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, aos direitos humanos, [...] sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017a, p. 10). Duas dimensões compõem esta competência, a *empatia* e *diálogo e cooperação*.

A dimensão *empatia* agrega três subdimensões: valorização da diversidade (construção e participação de grupos, redes e ambientes culturalmente diversos; interação e aprendizado com outras culturas locais e globais; combate ao preconceito, promovendo engajamento de outras pessoas com a diversidade); alteridade (reconhecimento do outro, abrindo mão de interesses pessoais para resolver conflitos que ameaçam as necessidades dos outros ou que demandam conciliação); e acolhimento da perspectiva do outro (compreensão e consideração pelas motivações, pontos de vista e sentimentos do outro; atuação em favor de outras pessoas e comunidades) (MPBNC, 2018, pp. 59-61).

Diálogo e cooperação é a segunda dimensão e agrega as subdimensões diálogo e convivência (entendimento, utilização e promoção do diálogo entre as pessoas, atuação para melhorar a convivência na escola e na comunidade); colaboração (planejamento, decisões e realização de ações e projetos de forma colaborativa para projetos simples e complexos); e mediação de conflitos (identificação, exercício e solução de problemas interpessoais, escolares e sociais) (MPBNC, 2018, pp. 62-64).

Competência 10: Responsabilidade e Cidadania. Está definida na BNCC como “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017a, p. 10). A décima competência é formada por um conjunto de três dimensões, *responsabilidade*, *valores* e *cidadania*.

A dimensão *responsabilidade* compõe-se de três subdimensões: incorporação de direitos e responsabilidades (posição sólida em relação a direitos e responsabilidades em contextos locais e globais, extrapolando interesses individuais e considerando o bem comum);

tomada de decisões (identificação de várias posições éticas, consciência sobre o impacto das decisões na sociedade; decisões realizadas colaborativa e conscientemente, em vista da justiça social); e ponderação sobre consequências (consideração de fatores objetivos e subjetivos na tomada de decisão, quando há diversas consequências possíveis, sem se prender a posicionamentos rígidos diante de incertezas e ambiguidades) (MPBNC, 2018, pp. 66-68).

A segunda dimensão, *valores*, agrega as subdimensões, análise e incorporação de valores próprios (vivenciar, identificar e promover valores importantes para si e para o coletivo; atuação social com base em valores que levem em consideração influências externas a si); e postura ética (reconhecer e administrar valores conflitantes e dilemas éticos para tomar decisões, com base em princípios sólidos, avaliando percepções diferentes e fundamentos éticos das opções diante de contextos complexos; reconhecimento de dilemas éticos, análise das próprias crenças, identificando sua origem, sustentação e validade) (MPBNC, 2018, pp. 69-70).

Por fim, a dimensão *cidadania* reúne as subdimensões participação social e liderança (propor, implementar e avaliar soluções locais, regionais, nacionais e globais tornando-se agente de mudanças; assumir liderança corresponsável em grupos, na escola e na comunidade, com projetos voltados ao bem comum); e solução de problemas ambíguos e complexos (interesse em lidar com problemas do mundo real que não possuem uma resposta simples ou correta, nos quais é preciso criar novas perspectivas ou formas para sua resolução e solução) (MPBNC, 2018, pp. 71-72).

Esta seção teve como mote principal caracterizar cada uma das dez competências gerais, com ênfase em suas dimensões e subdimensões. As dez competências gerais da BNCC estão diluídas nas competências específicas de cada campo de aprendizagem, área do conhecimento, componente curricular e itinerário formativo. Em síntese, a Educação Básica, em suas três etapas assume, a partir da BNCC, um desígnio de garantir o desenvolvimento progressivo dos direitos e objetivos de aprendizagem, ou seja, das competências gerais.

3.3.2 Uma problematização necessária

Longe de ser uma análise destruidora, ou cegamente defensora, esta pesquisa visa problematizar a abordagem das competências da BNCC buscando aspectos relevantes, e outros, em que se apresenta como proposta limitada. Nas seções anteriores (3.2; 3.3; 3.3.1) descreveu-se a estrutura geral da Base Nacional Comum Curricular para as três etapas da Educação Básica, bem como alguns objetivos estabelecidos para as áreas do conhecimento. Realizou-se, também, uma exposição das dez competências gerais, com o intuito de esclarecer o significado de cada

uma. Não está em nosso plano para este capítulo, um detalhamento crítico e problematizador das competências gerais, pois nos ocuparemos desta tarefa no capítulo seguinte.

Entende-se que, perante a magnitude das mudanças que poderão ocorrer nos próximos anos, mediante esta nova configuração das políticas curriculares, é necessário pesquisar, problematizar e discutir o impacto da abordagem das competências na Educação Básica. Muito embora já estejam presentes na legislação educacional, desde a LDB de 1996, receberam com a BNCC uma consolidação não encontrada até então. As discussões acerca de propostas curriculares sempre rendem divergências e conflitos, frente às diversificadas compreensões e interesses com relação à educação formal e suas finalidades. O momento exige análises cuidadosas, ponderadas e reflexivas, pois o ciclo das políticas não compreende apenas os discursos e textos documentais, mas uma gama complexa de interesses, interpretações e projetos de implementação (MAINARDES, 2006). Por um lado, são tecidas duras críticas a BNCC e ao foco das competências, por outro, ocorre uma defesa acrítica entendendo-a como solucionadora de todos os problemas da Educação Básica do país.

Ignorar uma problematização a respeito dos rumos da Educação Básica, quanto às aprendizagens essenciais, pode ser um atestado de negligência e inobservância de uma dimensão vital para o fortalecimento de uma sociedade democrática, que é a educação formal. A presente pesquisa não assume uma posição de absoluta neutralidade, pois tem-se um ponto de partida teórico e metodológico, e este guiará a análise no decorrer do capítulo seguinte. Da mesma forma, não é suficiente demarcar potencialidades e limitações do documento em questão. É necessário compreender em que medida os apontamentos desta investigação afetam a formação humana do sujeito, ou, como foi dito anteriormente, a formação com vistas à cidadania razoável.

Como visto, o problema desta pesquisa consiste em identificar quais os alcances e fragilidades das competências gerais da BNCC, afim de constituir processos formativos, que tenham por escopo, a formação de cidadãos razoáveis na perspectiva dos indicativos propostos por, Matthew Lipman e Martha Nussbaum. Com base no referencial teórico estruturado no capítulo primeiro, na descrição da estrutura e das competências da Base, constituídas neste segundo capítulo, temos como objetivo principal, na sequência deste estudo, apontar potencialidades e limites das competências gerais. Para aclarar esse percurso, a categoria que servirá de eixo norteador para a análise será a “cidadania razoável”. Estruturou-se na parte inicial uma definição desta categoria, explicitando seus componentes, que também serão requisitados no próximo capítulo como subcategorias para refletir acerca das competências gerais. A cidadania razoável configura como um ideal de formação na Educação Básica e está

concebida em seus aspectos conceituais e, também, metodológicos, que indicam elementos indispensáveis ao cotidiano escolar, a fim de garantir o ideal de formação em questão. Por fim, cabe ressaltar que, a análise desenvolvida nas próximas páginas será guiada por pesquisa bibliográfica e documental, havendo destaque para a análise de conteúdo das competências gerais da BNCC.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS RAZOÁVEIS: UMA RELAÇÃO PARADOXAL NA BNCC

A concepção de formação que ancora a presente investigação contou com as contribuições de dois filósofos educadores para o campo da educação de modo geral, e para as políticas educacionais em particular. Atentos às reformas educacionais, tanto Matthew Lipman (a partir da década de 1960) quanto Martha Nussbaum (nos últimos 30 anos), destacam-se pelas abordagens centradas na formação humana integral, com vistas ao fortalecimento das relações democráticas. Para ambos, a educação escolar está diretamente relacionada ao modo como uma sociedade conduz suas relações humanas, políticas, econômicas e culturais.

Poder-se-ia perguntar: em que sentido estas contribuições para o campo da educação básica diferenciam-se de outras tantas propostas, que também afirmam estarem centradas no pensamento crítico, na preparação para a cidadania e para o trabalho? Uma resposta a esta indagação está relacionada a consistente fundamentação epistemológica e teórico metodológica que é possível constatar nos autores, pois tanto Lipman (1991; 1995; 2014) quanto Nussbaum (2005; 2014; 2015), oferecem fortes indicativos de que a educação formal também pode ser um fim em si mesma. Isso significa que não necessariamente ela seja simplesmente um instrumento para atender à demanda do mercado de trabalho e dos interesses econômicos, como é possível constatar em algumas concepções tecnicistas e economicistas de educação.

Quando tida como instrumento, como meio para alguma finalidade, é prioritariamente voltada, segundo estes pensadores, para o fortalecimento do pensar na educação, da cidadania democrática e do cultivo do ideal de humanidade. Com estas prioridades centrais garantidas, outras também importantes (preparar profissionalmente, formação técnica, domínio das novas tecnologias, etc.) integram o papel formativo que a escola exerce frente as multidimensionalidades do sujeito. Optar somente por um conjunto de prioridades pode estabelecer lacunas no desenvolvimento da pessoa. Pior ainda é concentrar forças somente no segundo conjunto de prioridades, pois levam indelevelmente a uma educação instrumental. Nesse sentido, o programa de habilidades de pensamento lipmaniano e o foco nas humanidades de Nussbaum, constituem-se como balizas para a formação humana na escola, como foi observado nas seções 2.3.1 e 2.2, quando se afirmou que o currículo como percurso, que define prioridades, pode garantir a formação humana no cotidiano da escola.

Silva (2015, p. 370) aclara que o currículo “ultrapassa a dimensão prescritiva dos textos de propostas que indicam quando muito objetivos, conteúdos e formas”. Dessa forma, a autora sublinha que o currículo abrange também o fazer propriamente dito, as ações realizadas no

tempo e espaço escolar, que não necessariamente estejam prescritas, contudo integram o processo formativo. Os documentos de política curricular assumem um caráter prescritivo, pois “dizem respeito ao que deve ser ensinado na escola” (PACHECO, 2003, p. 15), muito embora seus significados expandam-se, no processo de recontextualização, descrito por Silva (2008, p. 34) com base em Bernstein: “o processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro como um movimento de recontextualização, por meio do qual se opera uma seleção e um processo de deslocamento dos significados conceituais em direção ao que é praticado”. O currículo é um componente essencial da cultura escolar, e, por isso, tem sido o centro das reformas educacionais (SILVA, 2008, p. 15).

A BNCC é uma evidência das reformas educacionais com centralidade no currículo, tanto no Brasil quanto em âmbito internacional (SILVA, 2014; NUSSBAUM, 2014), confirmando uma tendência que surgiu no início da década de 1990 de um currículo por competências. O presente estudo busca analisar as competências gerais da BNCC, presentes no texto ou discurso oficial do documento, instituído pelas Resoluções CNE/CP 2/2017 e 4/2018. A política curricular possui vários momentos e, estes, podem ser analisados distintamente, mas sobretudo, complementarmente. Pacheco (2003, pp. 14-16) classifica o processo da política curricular no horizonte das macropolíticas (documentos oficiais e sua produção) e das micropolíticas (o espaço escolar de implementação) com outras três esferas de implementação: “normativos explícitos e objetivos (leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos); normativos interpretativos e subjetivos (circulares e ofícios circulares); documentos de orientação e apoio (textos de apoio, documentos internos da escola)”. Para Silva (2008; 2014), há que se distinguir entre discurso instrucional das políticas curriculares e discurso regulativo. O primeiro diz respeito “as formulações nos textos normativos das prescrições curriculares” e o segundo “as práticas e representações que se formalizam no interior das instituições escolares” (2014, p. 8). A autora investiga a passagem de um discurso para outro, buscando identificar a complexidade dessa transferência que não é “espelhada” mas, sobretudo, muito ligada às interpretações subjetivas dos professores, gestores e envolvidos no ambiente escolar.

A presente pesquisa localiza-se conforme Pacheco (2003) no horizonte das macropolíticas e na esfera dos dispositivos normativos explícitos; em acordo com Silva (2014), no nível do discurso instrucional. A análise do conteúdo das competências gerais da BNCC dar-se-á a partir da categoria central *cidadania razoável* e de subcategorias diretamente relacionadas, a saber, *pensar crítico*, *pensar criativo*, *pensar complexo*, *vida examinada*, *cidadania do mundo* e *imaginação narrativa*. As subcategorias elencadas formam o conjunto de características e elementos estruturantes daquilo que se definiu como cidadania razoável com

base em Lipman e Nussbaum. Dessa forma, ao analisar as definições, dimensões e subdimensões das competências gerais, enunciar-se-á em que proporções e de que forma os termos aparecem no documento. No primeiro capítulo explicou-se que não é suficiente a definição conceitual elementar da categoria de análise (cidadania razoável), por ser imprescindível, como asseguram os referenciais teóricos, um processo escolar que viabilize a ideia de formação teoricamente estruturada.

Assim, o presente capítulo estrutura-se em dois movimentos. O primeiro caracteriza-se por uma análise das competências gerais a partir das categorias acima elencadas, para identificar as possibilidades formais oferecidas pela BNCC para a formação com vistas a cidadania razoável. Embora seja possível fazer várias interpretações dos documentos, há na BNCC objetividade e clareza em termos de prescrição daquilo que deverá orientar os currículos. O Segundo, tendo por base a relevante produção no campo das políticas educacionais e particularmente das políticas curriculares, com relação ao enfoque das competências - Silva (2008; 2014; 2015; 2016; 2018); Kuenzer (2002); Pacheco (2003) Laval (2004) - permitirá uma reflexão mais alargada das competências, do contexto de produção dos dispositivos normativos em que são prescritas, pois os estudos das políticas curriculares não se esgotam na análise do texto dos documentos propositivos. Argumentar-se-á que, por trás do discurso oficial, existem movimentos que imprimem outros sentidos às competências e que estariam na contramão de um processo formativo que objetiva a cidadania razoável.

Para atender a estes dois movimentos, o capítulo está organizado em três seções. A primeira cumpre uma tarefa de apresentar sete possibilidades formais, perceptíveis no discurso das competências gerais da BNCC, que contribuem para pensar a cidadania razoável na Educação Básica. A segunda seção busca retomar algumas reflexões do campo das políticas curriculares em relação às competências no currículo, em três esferas: da formação administrada e sujeita ao controle; da lógica mercantil ligada à noção de competências; e a impossibilidade de desenvolvimento pleno de competências na escola. Por fim, a última seção visa localizar as concepções educativas de Lipman e Nussbaum como abordagens que, ao propor caminhos para a cidadania razoável, priorizam e realçam elementos que estariam além da noção de competências gerais.

4.1 Cidadania razoável e o conceito de educação integral inerente a BNCC: possibilidades formais

No decorrer do capítulo anterior, especialmente na seção 3.3, descreveu-se aquilo que se considerou essencial a respeito do foco das competências gerais da BNCC, ou seja, seu significado, suas dimensões e subdimensões. Conforme o documento, as competências gerais caracterizam-se como aprendizagens essenciais e como direitos e objetivos de aprendizagem ao longo da Educação Básica. Na sequência, com base na categoria de análise *cidadania razoável* e das subcategorias *pensar crítico*, *pensar criativo*, *pensar complexo*, *vida examinada*, *cidadania do mundo* e *imaginação narrativa* apresentar-se-á sete possibilidades formais da BNCC, no que diz respeito à formação para a cidadania razoável.

A primeira é uma aproximação entre os conceitos de competência da BNCC e o pensar da ordem superior de Matthew Lipman. O autor, em sua exposição do significado do pensamento de ordem superior, afirma que o pensar crítico produz julgamentos críticos e o pensar criativo julgamentos criativos (LIPMAN, 1995, p. 39). Um julgamento é, portanto, “uma determinação – do pensamento, da fala, da ação ou criação” (1995, p. 172), por isso, é entendido como consequência do pensar habilidoso. Como já foi afirmado na seção 2.1.2, os julgamentos estão diretamente relacionados com a tomada de decisões, avaliações, conclusões, solução de problemas, formação de opiniões, em outras palavras, com o modo como o sujeito age e intervêm no mundo. Em síntese, o pensar crítico (abstrato, autocorretivo, rígido, conceitual), o pensar criativo (imaginativo, contextual, intuitivo) e o pensar complexo (metodologia, procedimentos do pensar, habilidades) conduzem a julgamentos críticos e criativos, isto é, atitudes deliberativas e valorativas habilmente conduzidas.

Com base nesse encadeamento argumentativo é possível estabelecer acercamentos com a definição geral de competência, apresentada pela BNCC como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2007a, p. 8). As duas definições englobam a habilidade de mobilizar conhecimentos e práticas com fins atitudinais, da mesma forma, indicam que é insuficiente ter somente o domínio do conhecimento por um lado e das práticas por outro. Outra verossimilhança consiste na compreensão de que o pensamento está conectado com a ação do sujeito, com suas atitudes, opiniões e com a busca de significação

para os conhecimentos. Embora seja incerto simplesmente aproximar essas duas abordagens⁴³, é possível afirmar com base em Lipman (1995), que o conceito de competência abriga possibilidades formais de um pensamento de ordem superior e conseqüentemente para a cidadania razoável.

A segunda é a proximidade conceitual entres as competências 01 “conhecimento” e 02 “pensamento científico, crítico e criativo”, com as definições de pensar crítico, pensar criativo, comunidade de investigação de Lipman e as definições de vida examinada e imaginação narrativa de Nussbaum. Inerente à cidadania razoável está o amplo acesso ao conhecimento historicamente produzido de uma forma crítica e reflexiva. Lipman e Nussbaum avaliam que a tradição, os conhecimentos produzidos historicamente não são confiáveis somente por serem da tradição, mas se passarem pelo exame da razão, ou seja, ao serem questionados demonstram sua relevância, coerência ou incoerência.

Embora a escola seja um espaço de aprendizagem e também de compreensão e sistematização dos conhecimentos históricos, não se pode fazer esse processo de forma acrítica. Nesse sentido, recupera-se um dos meios propostos na seção 2.3.1 que é a ideia de comunidade de investigação. A sala de aula, nesta ótica, assume a educação como investigação, os problemas, temas, conceitos, conteúdos, são investigados a partir de uma metodologia colaborativa e dialógica. Além disso, contribui a postura socrática de vida examinada, apresentada na seção 2.2.1 e de imaginação narrativa, na seção 2.2.3, em que o aluno, de forma criativa, trabalha com novas hipóteses, conhecimentos, teorias e problemas. Em síntese, o que se busca afirmar é que uma das melhores formas de se direcionar ao conhecimento é tendo postura investigativa, crítica e criativa, superando a mera assimilação da tradição de maneira acrítica.

Diante disso, que possibilidades são perceptíveis nas competências em questão sobre a forma com que os alunos irão se debruçar sobre o conhecimento? Ambas as competências – *conhecimento e pensamento científico, crítico e criativo* - parecem propor o que foi dito no parágrafo anterior. A primeira visa garantir que ao longo da educação básica se desenvolva a valorização dos conhecimentos historicamente produzidos (físicos, sociais, culturais, digitais).

⁴³O contexto em que Lipman escreve sua abordagem do pensar de ordem superior difere consideravelmente daquele em que se formulou a BNCC, embora, como já lembrado, o conceito de competência ganhou destaque a partir dos anos 1990. As diferenças vão desde a realidade educacional de onde os textos falam –educação norte americana entre 1980 e 2000, no caso de Lipman e educação brasileira na última década, no caso da BNCC -, até as questões epistemológicas que os orientam, pois a reflexão lipmaniana é um escrito filosófico dirigido à educação e, a BNCC, um documento de política educacional com objetivos de implementar uma reforma geral nos currículos da Educação Básica. Tendo em vista estes aspectos, as aproximações entre as partes serão realizadas com cautela, para respeitar as peculiaridades das abordagens em questão.

Algumas subdimensões da competência conhecimento agregam a busca, aplicação, aprendizagem e contextualização dos conhecimentos (BRASIL, 2017a, p. 9). Passa a ser um direito do aluno ter domínio do conhecimento para aplicá-lo no cotidiano, a fim de resolver problemas. A segunda competência apresenta um tipo de pensamento desejável: científico, crítico e criativo. Seria o mesmo que recorrer à própria abordagem da ciência para fundamentar o pensamento a ser desenvolvido na Educação Básica, incluindo a investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade. Destaca-se, além disso, que uma expressão muito corriqueira no decorrer das explicações de cada competência é que o conhecimento deve ser empregado para a “resolução de problemas” ou para uma “aplicabilidade prática”⁴⁴.

As competências quatro e sete, *comunicação* e *argumentação* respectivamente, representam, segundo a ótica desta pesquisa, a terceira possibilidade formal de aproximação entre a BNCC e a cidadania razoável. O aluno, ao longo da Educação Básica, deve desempenhar habilmente a escuta, expressão de - ideias, opiniões, emoções e sentimentos -, discussão e multiletramento, que são subdimensões da competência comunicação (MPBNC, 2018, pp. 27-30). Igualmente, “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, [...] que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável” (BRASIL, 2017a, p. 9). Dessa forma, a escola terá que auxiliar o aluno a desenvolver suas opiniões, a construir inferências e confrontar pontos de vista, a argumentar tendo presente uma consciência global, social e ambiental. Talvez esteja aqui um dos principais pontos de convergência entre as abordagens de Lipman e Nussbaum - que embasam a noção de educação para a cidadania razoável - e a BNCC; uma e outra, apostam na capacidade de argumentação individual, no domínio que cada sujeito precisa exercer sobre o próprio pensamento.

Na seção 2.1.3.1 destacou-se a importância atribuída por Lipman ao exercício do filosofar na sala de aula. Entre as características do filosofar na escola estão a constituição de coerência argumentativa, de buscar inferências, submeter as opiniões à comunidade de investigação, fazer julgamentos críticos e criativos. O diálogo, como pré-condição do pensar de ordem superior, leva necessariamente ao compartilhamento de ideias, conhecimentos, invenções e descobertas entre os estudantes. Desse modo, exercita-se a comunicação e expressão pessoal perante a comunidade da sala de aula, que não é apenas uma comunicação abstrata de pensamentos, mas também de emoções, sentimentos, sensações. É justamente por

⁴⁴Abordaremos com mais ênfase esta questão na seção 4.2.

isso que, o pensamento criativo, constitui-se num dos elementos do pensar de ordem superior (LIPMAN, 1995; 2014).

Quando detalhou-se as capacidades de autoexame de si e de imaginação narrativa nas seções 2.2.1 e 2.2.3, explicitou-se dois pilares fundamentais do pensamento nussbaumiano no que se refere ao desenvolvimento da comunicação e argumentação de cada pessoa. A pedagogia socrática, que nas palavras de Nussbaum, educa para o autoexame, é uma ferramenta para que os alunos, como sujeitos racionais perante o conhecimento, argumentem e discutam a tradição, suas crenças, opiniões, enfim, a si próprios. Para isto, um currículo e uma proposta efetiva de humanidades seriam essenciais para que uma “cultura escolar” dessa envergadura pudesse se realizar. Isso não seria possível sem a contribuição das artes e da literatura que, ao fortalecerem a capacidade de imaginação, tornam possível imaginar-se no lugar do outro, sentir compaixão e cultivar a compreensão. Essa abordagem entende que, além da construção coletiva de argumentos, os estudantes também são levados a compartilhar suas próprias vidas, entender melhor suas emoções, afetos e sentimentos (NUSSBAUM, 2015).

Martha Nussbaum defende que a escola deve educar para a sensibilidade e capacidade de compreensão (2005, p. 79). As diferenças de nacionalidade, classe, grupo étnico, gênero, dentre outras, não podem representar barreiras entre os seres humanos, antes, verdadeiros elos de ligação com aquilo que aproxima a todos os humanos que é a capacidade moral. Reconhecer a humanidade no outro é uma capacidade que demanda um cuidado lapidar, pois o ser humano, em sua infância, tende naturalmente a priorizar seus desejos egoístas (NUSSBAUM, 2015). O diálogo entre as nações, comunidades e grupos, o reconhecimento da diversidade cultural, são indispensáveis para o cultivo da humanidade. Na seção 2.2.2, definiu-se com base em Nussbaum que a educação para a cidadania razoável se fortalece se for multicultural e intercultural. No primeiro sentido, o reconhecimento das muitas culturas existentes no planeta, que se tornou facilitado com os meios digitais, que estreitaram laços entre as fronteiras geográficas. No segundo sentido, intercultural chama para um exercício de integração e relação entre as manifestações culturais, em vista do respeito e da constituição de novas possibilidades ao interagirem grupos étnicos diferentes. A partir dessa contextualização, surge a quarta aproximação proposta pela presente pesquisa. Consiste em relacionar as competências *repertório cultural*, *empatia e cooperação*, com as noções de educação multicultural e imaginação narrativa do pensamento de Nussbaum.

Ao adentrar nas dimensões e subdimensões destas duas competências, são nítidos diversos pontos de convergência. Assim como observou-se em Nussbaum, a BNCC também propõe que o aluno adquira a competência de ter um amplo repertório cultural, para valorizar e

fruir as manifestações artísticas e culturais, locais e mundiais, além de participar da produção artístico-cultural (BRASIL, 2017a, p. 9). Com o conhecimento da multiplicidade cultural, o aluno poderá conhecer melhor a própria identidade cultural. A consciência multicultural possibilitará, de acordo com a BNCC, que os estudantes respeitem e façam mediações entre grupos culturais distintos. Muito próxima disso, a competência *empatia e cooperação* supõe o diálogo, a resolução de conflitos e o respeito aos direitos humanos como fundamentais para o respeito à diversidade, para o reconhecimento do outro – alteridade –, e o acolhimento da perspectiva do outro (MPBNC, 2018, pp. 59-61).

A quinta possibilidade formal funda-se na relação entre o pensar de ordem superior e o cultivo da humanidade com as competências *trabalho e projeto de vida; autoconhecimento e autocuidado*; respectivamente, a sexta e oitava competências gerais estão diretamente ligadas às perspectivas pessoais dos estudantes que, no decorrer de sua formação escolar, poderão refletir sobre seu projeto de vida e profissão. Embora Lipman e Nussbaum, nas obras lidas para esta dissertação, não adentrem diretamente na formação para o trabalho, deixam indicativos claros de que esta dimensão é parte da vida do sujeito; o aluno que desenvolve um pensar de ordem superior e cria capacidades de cultivar a humanidade será um profissional reflexivo, atento às situações, criativo, questionador, com habilidade de fazer bons julgamentos e de deliberar. Resta saber se o mercado de trabalho faz questão dessa espécie de profissional.

A oitava competência geral, autoconhecimento e autocuidado, propõe “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções, e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2017a, p. 10). Na seção 3.3.1 realizou-se uma explicação detalhada das dimensões e subdimensões de cada uma das dez competências gerais. Uma das subdimensões da competência aqui analisada diz respeito à atenção plena e capacidade de reflexão: “inclui a capacidade de atenção diante das múltiplas demandas e tarefas, além da contínua reflexão sobre a própria maneira de pensar” (MPBNC, 2018, pp. 52-57). Ao recuperar o dito socrático “uma vida superficial não vale a pena ser vivida”, Nussbaum assevera que “a razão constrói a personalidade de um modo muito profundo, [...]. Neste sentido muito radical, produz pessoas que são responsáveis por si mesmas, pessoas cujos raciocínios e emoções estão sob seu controle” (NUSSBAUM, 2005, p. 52, tradução nossa). Numa sociedade democrática exige-se que os cidadãos pensem com suas próprias cabeças, conheçam-se e cuidem-se a si mesmos, do mesmo modo que sejam responsáveis pelo cuidado coletivo, ao invés de serem instrumentalizados.

A sexta possibilidade formal resulta da percepção de que a cidadania razoável e a BNCC afirmam uma abordagem de educação integral. Compreender a pessoa em suas múltiplas dimensões e oferecer uma proposta de Educação Básica que trabalhe com elas de modo integrado, são aspectos básicos das concepções educativas de Lipman e Nussbaum. A categoria cidadania razoável demonstra-se agregadora das múltiplas dimensões que integram a formação do sujeito. Desde o pensamento abstrato e rígido até as sensações, imaginação e criatividade. A escola deixa de ser somente um espaço de socialização dos conhecimentos da tradição, para torna-se um espaço de vida, reflexão crítica, trabalho e investigação a respeito do conhecimento e das coisas que fazem parte do cotidiano das pessoas. Os filósofos educadores, como já observado no primeiro capítulo, desaprovam modelos escolares acrílicos, tecnicistas e economicistas, por serem fragmentados, ao não contemplarem as várias dimensões da pessoa humana.

A BNCC mostra-se sensível a isso, ao reconhecer que a “Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2017a, p. 14). Afirma também assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto. Compreende os estudantes como sujeitos da aprendizagem e a escola como lugar de aprendizagem e de democracia inclusiva, não discriminatória e nem preconceituosa. A concepção de educação integral, de acordo com a BNCC, independe da duração da jornada escolar: “o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere a construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes” (BRASIL, 2017a, p. 14). Para isso, supõe-se considerar as diferentes infâncias e juventudes, que passam por velozes transformações em curtos espaços de tempo, forçando, dessa forma, a escola a mudar seus métodos, currículos, enfim, adaptar-se as realidades juvenis⁴⁵.

A sétima possibilidade formal é uma aproximação geral entre aquilo que se conceituou como cidadania razoável e a décima competência geral da BNCC, intitulada *responsabilidade e cidadania*. Há, no documento, uma referência explícita à formação para a cidadania. Expressão que aparece com frequência nos documentos de política educacional, mas nem

⁴⁵Aqui reside um ponto nevrálgico que será melhor discutido na seção 4.2, o qual revela uma aparente contradição da BNCC. Por um lado, um discurso em favor da regionalização do currículo e da necessidade de adaptação as culturas juvenis (flexibilidade), por outro, uma prescrição curricular que detalha minuciosamente o percurso de cada disciplina em termos de áreas do conhecimento, disciplinas, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades e competências.

sempre conta com definições que expliquem com clareza seu significado. Na BNCC, a competência responsabilidade e cidadania, está ligada ao agir e tomada de decisões, tanto individuais quanto coletivas. Decisões estas, que devem estar permeadas pela “autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência” e orientadas por “princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017a, p. 10). Espera-se que os alunos desenvolvam a competência de participar de forma efetiva da sociedade democrática nos vários espaços de atuação, pautando-se pela reflexão ética e pelo bem comum.

A noção de cidadania razoável não está distante deste objetivo, aliás, compartilha com a BNCC a intenção de que a escola seja um espaço de preparação e vivência da cidadania. Como sustenta Nussbaum (2005; 2014), uma capacidade a ser criada pela escola na vida do aluno é a de reconhecer-se cidadão do mundo. Uma educação cosmopolita, que leve em consideração a pluralidade, terá melhores condições de preparar os sujeitos para agirem de forma responsável no mundo. Em acordo com os estoicos, Nussbaum (2005, p. 87) afirma que “um estilo de cidadania que reconhece a comunidade moral/racional com aspecto fundamental promete um estilo mais razoável de deliberação política e de solução de problemas”. As escolhas, as opiniões, as discussões, os debates, os projetos pessoais e coletivos, poderão ser mais significativos na medida em que houver capacidade de cultivo da humanidade e de um pensar superior; enquanto o pensar for crítico, criativo e complexo; ao passo que se conduza uma vida auto examinada, de cidadania do mundo e de imaginação narrativa; à proporção que houver abertura para a cidadania razoável, como processo de formação humana que pode ocorrer na Educação Básica.

Estas sete possibilidades formais são reflexões e apropriações que decorrem do método analítico hermenêutico, por meio de categorias de análise estruturadas com base nas concepções educativas de Matthew Lipman e Martha Nussbaum. De modo geral, a lógica do discurso das competências as apresenta como promissoras, ao concentrar esforços numa visão de formação humana que aconteça por meio de uma educação integral. Emprega uma linguagem de garantia de direitos e objetivos de aprendizagem, de uma aparente conexão com os reais desafios da realidade infantojuvenil e de alinhamento com as tendências internacionais de concepção e organização da Educação Básica.

A BNCC, por se tratar de um documento macro político instrucional, carrega em si uma complexidade discursiva e linguística que exige um exercício de interpretação dos “ditos” e “não ditos” do escrito. O método hermenêutico, de grande valia para uma análise desse porte, permite localizar que há uma lógica clandestina do compreender, do pensar e do escrever (FLICKINGER, 2010). Ao se tratar de políticas educacionais, isso significa que muitos

sentidos, intenções, concepções, não aparecem explicitamente no discurso oficial. Por isso, uma análise meramente objetiva da BNCC poderia conduzir a uma leitura incauta. O campo das políticas educacionais tem se debruçado sobre a problemática das políticas curriculares em curso, alertando para pretensões e ambiguidades inerentes à noção de competências no currículo. A tarefa da seção a seguir é situar o posicionamento da literatura especializada com relação à educação por competências, que se constituiu elemento norteador da BNCC.

4. 2 Abordagem por competências e as reflexões da literatura especializada em políticas curriculares

O uso da noção de “competências” tem se mostrado como prioritário nas reformas curriculares dos vários níveis e modalidades de ensino no Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) marcam a consolidação da abordagem por competências na Educação Básica brasileira, sendo referências para as diretrizes curriculares e para avaliar o desempenho escolar, além de constituírem-se como objetivos de aprendizagem, ou seja, como linha de chegada, em que os alunos deverão alcançar no decorrer de sua formação escolar. Esta seção, tem como propósito delinear o que a literatura especializada no campo das políticas curriculares diz a respeito das reformas orientadas pela noção de competências.

Para isto, foram escolhidas três contribuições que demonstram o emprego problemático e inadequado das competências. A primeira refere-se aos estudos de Silva (2008; 2014; 2015; 2016; 2018), em que é problematizada a relação entre competências e formação administrada; a segunda contribuição advém de Pacheco (2003) e Laval (2004), nas quais se identifica a relação entre competências e a incursão da racionalidade neoliberal nas políticas curriculares. Por fim, a terceira contribuição, de Kuenzer (2002), oferece uma reflexão acerca das competências como preparação para o mercado de trabalho e a impossibilidade de a escola realizar com êxito essa tarefa.

4.2.1 O currículo por competências e a formação administrada

Pesquisadores do campo das políticas educacionais têm apresentado análises críticas a respeito da incorporação da abordagem de competências nas reformas curriculares. A tese defendida por Silva (2008; 2014; 2015; 2016; 2018) sustenta que a noção de competências no currículo produz uma formação administrada, por ignorar a dimensão histórico cultural da

formação humana. O ponto de partida da análise de Silva é desmistificar a palavra “competência”, que se tornou um lugar comum no discurso pedagógico e que, no entanto, precisa ser explorada, pois as suas origens, sua evolução e seu caráter histórico, podem ficar ocultos e induzir falsas ideias. A fim de demonstrar o caráter instrumental das competências, a autora demarcou para análise algumas das chamadas “teorias da competência”.

Os estudos de Silva (2008, pp. 14-16) percorrem as explicitações a respeito das “teorias da competência” a partir de três fontes: a Psicologia da Aprendizagem, de Jean Piaget, em que se evidencia o uso da ideia de “competência cognitiva”; a Teoria da Sintaxe, de Noam Chomsky, na qual reside a concepção de uma matriz de competência baseada no “desempenho”; e a explicitação Condutista-funcionalista, fundada na “pedagogia por objetivos”, originária dos Estados Unidos e consolidada na escola brasileira como tecnicista, pela extrema preocupação com a racionalização e o controle do processo pedagógico. Além disso, constata as apropriações das “teorias das competências” pela Sociologia do Trabalho e pela Sociologia do Currículo que, por sua vez, exerceram nos últimos vinte anos uma influência muito forte nas proposições curriculares. Com relação a isso, o propósito de Silva (2008, p. 18), é “contextualizar a origem do modelo de competência no campo da formação profissional e o modo como acabou se generalizando para o currículo da educação geral”.

A competência cognitiva, inerente a Psicologia da Aprendizagem de Piaget, possui como ponto de partida do conhecimento, a ação que o sujeito exerce sobre o objeto. Nas palavras de Silva (2008, p. 43), “aprendizagem e desenvolvimento, em Piaget, estão interligados por meio do ‘nível de competência’ que se estabelece no indivíduo ao reagir ao meio, processo este que requisita uma resposta desencadeada com base nos esquemas adquiridos ao longo das aprendizagens já consolidadas”. Os esquemas são derivados da relação entre organismo e meio ambiente; representam “aquilo que é transferível, diferenciado ou generalizável de uma situação para outra; aquilo que é incorporado em uma ação nova, advindo de uma situação passada” (SILVA, 2008, p. 44).

A competência cognitiva, deriva, então, da capacidade de o sujeito acionar de forma eficaz os esquemas que as situações exigem, segundo graus de complexidade, diante de dois processos, a acomodação e a assimilação. De acordo com Silva (2008, p. 45),

A construção do conhecimento é dada como resultante da adaptação do indivíduo ao meio, envolvendo esses dois mecanismos: *assimilação*, quando se exercitam os esquemas já construídos; e *acomodação*, quando se apropria de dados incorporando-os e transformando os esquemas iniciais de assimilação.

A relação entre assimilação e acomodação produz a equilibração para compensar as perturbações exteriores, oriundas das atividades do sujeito. Dessa maneira, o conhecimento depende de um sistema de equilibrações sucessivas, em que o “sujeito assimila, acomoda e alcança um novo equilíbrio e assim sucessivamente, pois esse processo, segundo ele, nunca estará pronto” (SILVA, 2008, p. 45). Daí resulta a ideia do “aprender a aprender”, pois se o conhecimento é a elaboração de novos esquemas a partir dos anteriores, não há um ponto final, mas uma aprendizagem constante inerente ao indivíduo. De acordo com Silva (2008, p. 48) a limitação da teoria piagetiana estaria na desatenção de Piaget com relação a dimensão histórico-cultural na formação do indivíduo. Esse aspecto é explicado pela autora

Ao fazer recair sobre o sujeito a responsabilidade pelos processos de adaptação, Piaget subsume o meio social às estruturas mentais e desconsidera, portanto, a dimensão histórico-cultural da relação indivíduo-sociedade. Neste sentido, é pertinente a crítica de Bernstein, quando ressalta o valor que exerce a dimensão cultural da realidade na formação do indivíduo [...]. A cultura é constituidora dos significados individuais e sociais e, uma vez desconsiderada, faz com que recaia em uma concepção da formação humana de caráter funcional e a-histórico. (2008, p. 48).

A crítica de Silva consiste na negligência da importância da memória e a ênfase estrita na prática do sujeito, no que tange à condição da aprendizagem. A insistência das prescrições curriculares na atividade prática do aluno, em detrimento de uma apropriação conceitual da tradição, pode significar uma aprendizagem funcional, baseada apenas na ação do sujeito e pouco ou nada na reflexão. Outra questão pertinente é a repetida ideia de adaptação às mudanças tecnológicas, muito presentes nos documentos oficiais, entre eles a BNCC, que levaria a uma adaptação sem o questionamento e reflexão sobre tais ferramentas. Por fim, o “aprender a aprender”, pode desencadear somente em adaptação do indivíduo ao meio, desconsiderando sua historicidade, sua autonomia, a herança cultural e a transformação cultural, que pode imprimir ao ambiente que vive.

Silva (2008, p. 49) identifica outra “teoria da competência”, que é a perspectiva de Chomsky acerca da linguística e do pressuposto básico no papel ativo do sujeito, ao adquirir as regras gramaticais para poder participar da vida em sociedade. A teoria de Chomsky é inatista e racionalista, pois a “competência de promover desempenho linguístico não pode ser adquirida, mas está dada desde o nascimento”. A competência diz respeito ao conhecimento da língua por parte do falante-ouvinte e ao desempenho, ao uso efetivo da língua em situações concretas. Como inatista, defendeu a existência de princípios formais da gramática inatos e, com isso, universais. Nas palavras de Silva (2008, p. 52) “há um estado primordial na capacidade da

linguagem que é invariante e comum à espécie. Em função disso, as diferenças individuais e culturais poderiam ser ignoradas”.

A partir desses elementos, a autora questiona o porquê de a competência linguística de Chomsky inscrever-se numa visão funcionalista da formação humana. São apresentadas ao menos duas possibilidades. A primeira é o fato de Chomsky privilegiar os princípios formais, universais e inatos do funcionamento da linguagem, inferiorizando a diferenciação cultural:

A interação entre os diferentes falantes-ouvintes em um mesmo grupo social confere ao desenvolvimento da linguagem formas particulares que contribuem também para a diferenciação entre esses indivíduos. A abordagem chomskyana da competência minimiza essa dimensão subjetiva, que, se considerada na sua função de mediadora de caráter *cultural* e não apenas *social*, ajudaria a explicar a diferenciação entre os indivíduos nos processos de apropriação e emprego da língua (SILVA, 2008, p. 53, grifos da autora).

A segunda é o objetivo de Chomsky de inscrever toda a gramática em um modelo matemático. A competência consiste, portanto, em desempenhar com eficácia as regras gramaticais universais e inatas. O desempenho é medido a partir das relações entre o indivíduo e a sociedade, tornando-se secundária a dimensão histórico cultural da razão e da linguagem. É como se os indivíduos estivessem sujeitos a um controle pré-estabelecido da linguagem. Ao analisar os exames nacionais padronizados, Silva afirma haver uma relação muito próxima desta teoria da competência com o critério *desempenho*, tomado por estes exames. Essa concepção é problemática, ao colocar formalmente uma igualdade inata em termos de competência, cabendo a cada indivíduo a responsabilidade por seu desempenho, ficando excluídas as questões histórico-culturais que também são determinantes. É funcional por privar a constituição e o uso da linguagem apenas em razão do desempenho nas relações sociais, sem levar em consideração os aspectos culturais e históricos da linguagem.

A terceira teoria da competência, descrita por Silva (2008), é a vertente tecnicista da pedagogia por objetivos. A recepção desta abordagem, no Brasil, deu-se durante o período da ditadura militar, por meio de parcerias do Ministério da Educação com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Dois teóricos proponentes da pedagogia por objetivos, Ralph Tyler e B. S. Bloom, afirmaram um currículo preponderantemente técnico e aparentemente neutro nos processos formativos. O acesso ao conhecimento, como finalidade primeira da formação humana, diluiu-se diante da primazia da técnica. De acordo com a autora, “essa forma instrumental materializa-se nas ações que tomam indivíduo e sociedade desprovidos de seus condicionantes históricos-culturais, pois busca a padronização” (SILVA, 2008, p. 57). Ao eliminar a dimensão histórico-cultural dos sujeitos,

dificulta-se a diferenciação, havendo, assim, uma padronização desprovida de capacidade de reflexão e crítica.

Uma prática pedagógica apoiada nesses moldes exige a definição e formulação minuciosa de objetivos a serem alcançados, com a máxima clareza possível, caracterizados por comportamentos observáveis esperados. Para Silva, as proposições de Skinner sobre “instrução programada” contribuíram para que a pedagogia por objetivos se consolidasse, ao propor a subdivisão de uma matéria em unidades menores, para aprendê-las em uma ordem crescente de dificuldade. Além disso, a “instrução programada” possui princípios da concepção behaviorista de aprendizagem, que desenha um modelo associativista de aprendizagem: “os *Estímulos*, que são externos, chegam ao indivíduo, que produz as *Respostas*, de caráter interno, comportamental. Novos comportamentos instalam-se pela repetição das associações $E \rightarrow R$, o que leva a compreender a *aprendizagem* como uma sequência de *condicionamentos*” (SILVA, 2008, p. 57, grifos da autora).

A aprendizagem por meio da relação “Estímulos \rightarrow Respostas” é um processo mecânico, que pode ser controlado ao recompensar os acertos e punir os erros, de acordo com o comportamento que se espera do estudante. Estabelecidos os objetivos de programação da ação pedagógica, estes serão avaliados de forma quantitativa e não qualitativa. Para Silva (2008, p. 59), “a finalidade última da avaliação seria a de averiguar em que medida a intervenção pedagógica produziu mudanças comportamentais, além de tornar possível o ajustamento entre as condições de ensino e as condições de aprendizagem”. Esse modelo vigorou ao longo do regime militar e, na década de 1980, começou a ser questionado em função de seu espectro instrumental e de controle comportamental. Para Silva, a pedagogia por competências, em termos de políticas curriculares, nos últimos vinte anos, aplica-se como um prolongamento da pedagogia por objetivos.

Ao observar as dez competências gerais da BNCC, aparentemente não há desprezo pelo acesso ao conhecimento como elemento primordial da formação humana. Inclusive, a primeira competência trata justamente dessa questão, como afirmou-se na seção anterior. Contudo, o elevado nível prescritivo, tanto das competências gerais, quanto da estrutura geral da Base, indica um limite apontado recentemente de uma formação sujeita ao controle. De que forma isso se explicita? Primeiro que, ao buscar no documento *Dimensões e Desenvolvimento das competências gerais da BNCC*, desenvolvido pelo Movimento Pela Base Nacional Comum, constata-se que as dez competências gerais são explicitadas em suas dimensões e subdimensões. Além disso, há uma descrição de uma progressão esperada, ou seja, o progresso a ser observado de uma etapa da Educação Básica para a outra. As descrições das competências,

da forma como aparecem no documento, alinham-se a pedagogia por objetivos, em que se espera um determinado comportamento, uma resposta ou performance por parte do estudante.

As imagens 1 e 2 permitem um olhar geral a respeito do formato explicativo das competências gerais. Há uma descrição minuciosa da *performance* progressiva do aluno no decorrer das etapas, ou quais atitudes e habilidades deve demonstrar em cada período, de acordo com cada dimensão e subdimensão das competências gerais. A estrutura geral da BNCC, também é portadora de um formato amplamente prescritivo e detalhado daquilo que se espera do aluno. Pela imagem 3, identifica-se, por exemplo, a estrutura do Ensino Fundamental, disposta inicialmente em áreas do conhecimento – conforme parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de julho de 2010 -, em competências específicas de área, em seus respectivos componentes curriculares e de competências específicas de componente. Para além disto, explicita-se que cada componente curricular, para desenvolver as competências específicas, conta com um conjunto de habilidades, unidades temáticas e objetos de conhecimento.

Imagem 1. Dimensões e subdimensões das competências gerais

Competência	Dimensões	Subdimensões	
<p>6 Trabalho e projeto de vida</p> <p>O que: Valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências</p> <p>Para: Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade</p>	PROJETO DE VIDA	Determinação	Compreensão do valor e utilização crítica de estratégias de planejamento e organização, com estabelecimento e adaptação de metas e caminhos para realizar projetos presentes e futuros. Manutenção de foco, persistência e compromissos.
		Esforço	Compreensão do valor do esforço e trabalho árduo para alcance de objetivos e superação de obstáculos, desafios e adversidades. Investimento na aprendizagem e no desenvolvimento para melhoria constante. Construção de redes de apoio.
		Autoeficácia	Confiança na capacidade de utilizar fortalezas e fragilidades pessoais para superar desafios e alcançar objetivos.
		Perseverança	Capacidade de lidar com estresse, frustração, fracasso, ambiguidades e adversidades para realizar projetos presentes e futuros. Busca e apreciação de atividades desafiadoras.
		Autoavaliação	Reflexão contínua sobre seu próprio desenvolvimento e sobre suas metas e objetivos. Consideração de devolutivas de pares e adultos para análise de características e habilidades que influencia sua capacidade de realizar projetos presentes e futuros.
	TRABALHO	Compreensão sobre o mundo do trabalho	Visão ampla e crítica sobre dilemas, relações, desafios, tendências e oportunidades associadas ao mundo do trabalho na contemporaneidade. Identificação de espectro amplo de profissões e suas práticas. Reconhecimento do valor do trabalho como fonte de realização pessoal e transformação social.
		Preparação para o trabalho	Análise de aptidões e aspirações para realizar escolhas profissionais mais assertivas. Capacidade para agir e se relacionar de forma adequada em diferentes ambientes de trabalho. Acesso a oportunidades diversas de formação e inserção profissional. Estabelecimento de metas para a vida profissional presente e futura, incluindo projeções financeiras.

As habilidades dispostas nos quadros que apresentam as unidades temáticas e objetos de conhecimento, de cada componente curricular, estão identificadas com um código alfanumérico, como é possível observar na imagem 4. Embora haja a orientação explícita de não tomar a explicitação dos objetos de conhecimento e unidades temáticas como modelo obrigatório (BRASIL, 2017a, p. 31), questiona-se as razões de um detalhamento tão minucioso e prescritivo. Deve-se questionar, ao mesmo tempo, diante de um enquadramento quase que matemático do conhecimento e das habilidades, o que restará de possibilidades de construção de conhecimento fora dos limites prescritos e, sobretudo, que possibilidade haverá para as diferenças regionais e histórico culturais nos currículos?

Imagem 2. Progressão da subdimensão “expressão” da competência comunicação

Competência: 4. Comunicação				
Dimensão: COMUNICAÇÃO				
Subdimensão: Expressão				
	Até 3º Ensino Fundamental	Até 6º Ensino Fundamental	Até 9º Ensino Fundamental	Até 3º Ensino Médio
Expressão de ideias, opiniões, emoções e sentimentos com clareza.	Expressa ideias, opiniões, emoções e sentimentos simples.	Expressa ideias, opiniões, emoções e sentimentos simples com clareza.	Expressa ideias, opiniões, emoções e sentimentos com clareza.	Expressa ideias, opiniões, emoções e sentimentos mais complexos com clareza.
Compartilhamento de informações e experiências com diferentes interlocutores.	Começa a compartilhar informações e experiências com pessoas do seu convívio pessoal.	Compartilha informações e experiências com pessoas do seu convívio pessoal.	Compartilha informações e experiências com pessoas do seu convívio pessoal e social.	Compartilha informações e experiências com pessoas do seu convívio pessoal, social e outros grupos de interesse.
Domínio de aspectos retóricos da comunicação verbal com garantia de compreensão do receptor.	Começa a desenvolver aspectos retóricos de comunicação verbal.	Desenvolve aspectos retóricos de comunicação verbal.	Aprimora aspectos retóricos de comunicação verbal e oferece respostas adequadas.	Domina aspectos retóricos de comunicação verbal, expondo o raciocínio por trás de seus pontos de vista e preocupando-se em assegurar a compreensão do receptor.

Fonte: (MPBNC, 2018, p. 29).

Concorda-se com Silva (2008), que a forma de detalhamento das competências gerais e dos objetos de conhecimento, que a escola deve ensinar, carregam uma tendência de formação administrada, com fortes relações com as teorias citadas acima, de modo geral estruturadas pela negação da dimensão histórico cultural, pela busca de desempenho e performance.

A formação para o trabalho, por ser uma das pedras de toque da BNCC, merece uma atenção especial para que seja factível refletir em que sentido ela pode representar uma

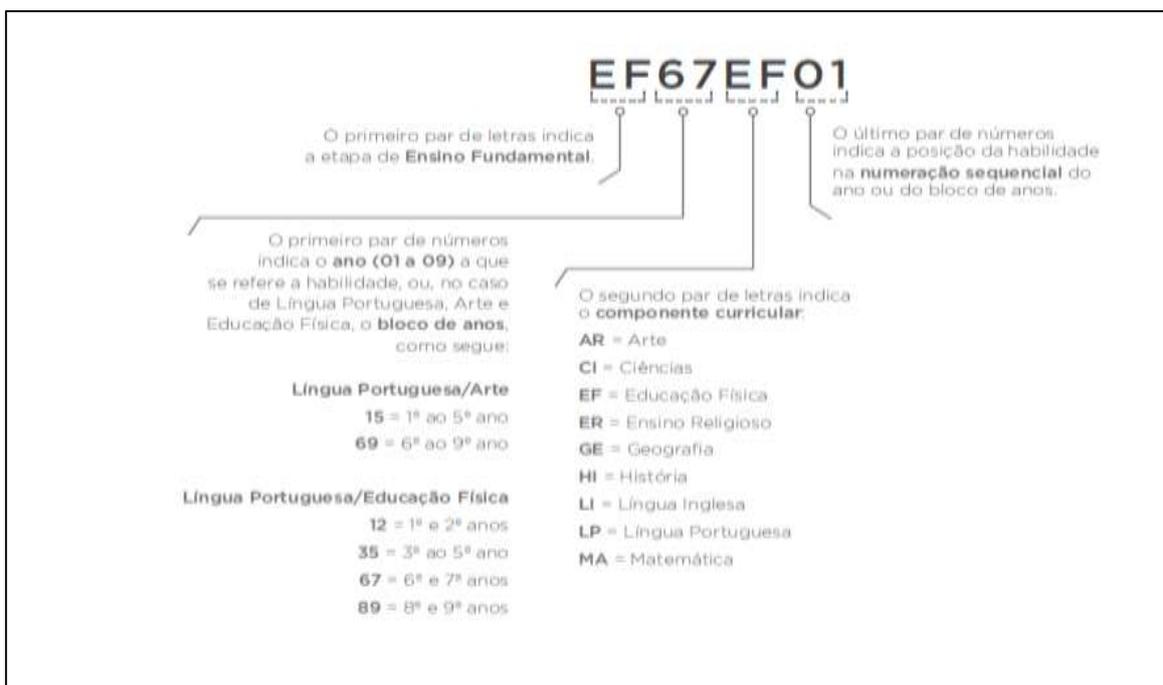
limitação das novas diretrizes curriculares. As investigações recentes de Silva (2016; 2018), direcionadas especificamente às mudanças no Ensino Médio nos últimos anos, explicitam o direcionamento das políticas curriculares às demandas do mercado de trabalho e a um resgate de um empoeirado discurso para legitimar um currículo por competências.

Imagem 3. Estrutura geral do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais



Fonte: (BRASIL, 2017a, p. 28).

Imagem 4. Explicação do código alfanumérico de identificação das habilidades específicas



Fonte: (BRASIL, 2017a, p. 30).

Entre 1995 e 2000, vários documentos de política curricular empunhavam a intenção de reformar os currículos do Ensino Médio, como é o caso das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Além disso, surgiram, nesse período, duas formas de avaliação nacional, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que passou a ter como critérios as matrizes de referências, padrões de avaliação, fortemente assentados em competências e habilidades (SILVA, 2016, p. 4). Os exames nacionais incidem nas escolhas e propostas curriculares, sendo a BNCC, no presente momento, a definidora do conteúdo dos exames, para garantir melhor desempenho e fidedignidade nas avaliações. De acordo com Silva (2015, p. 375) “isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames”. Esse formato imprime restrições aos currículos e à própria noção de educação escolar, que ficaria reservada a cumprir um roteiro programado exigido nas avaliações nacionais.

A política norteadora destes documentos e a própria LDB 9394/96, aprovada neste mesmo período, carregam uma “propalada necessidade de articulação entre as demandas da economia e educação escolar” (SILVA, 2016, p. 4). Os documentos instrucionais, a partir de então, insistiram na crítica à organização curricular em saberes disciplinares tradicionais, por

não responderem às exigências da esfera produtiva, especialmente no quesito da formação para o mercado de trabalho. Silva (2016, p. 4), reitera que em substituição, “foi proposta a organização curricular com base na definição de competências gerais”. Geralmente a afirmação das competências como objetivos por excelência do Ensino Médio, justificavam-se na adequação dos educandos às transformações tecnológicas. Sendo assim, a determinação daquilo que se deveria fazer no Ensino Médio viria da esfera produtiva e tecnológica.

O problema disso consiste numa recaída à uma visão “parcial e limitada do papel da escola, pois a restringe à formação para o mercado de trabalho, e insere as finalidades da formação humana no quadro restrito da produção econômica” (SILVA, 2016, p. 5). Em 2012, com a aprovação das novas DCNEM, houve no âmbito das políticas curriculares, o enfrentamento ao reducionismo das DCNEM anteriores (1998), circunscritas a um discurso de adaptação ao mercado de trabalho. Para Silva (2016, p. 8),

O parecer 05/2011 do Conselho Nacional de Educação amplia o sentido de trabalho e o articula às dimensões da ciência e da cultura. Considera a juventude em sua formação que, para além do preparo técnico ou propedêutico, almeja a condição de uma formação humana integral, isto é, completa, crítica e autônoma.

Estranhamente, no ano em que as DCNEM são homologadas pelo MEC e publicadas juntamente com as demais diretrizes específicas, iniciou-se na Câmara dos Deputados uma Comissão com objetivo de reformular o Ensino Médio. Os trabalhos da comissão originaram o Projeto de Lei de nº 6.840/2013, no qual estavam algumas propostas consolidadas posteriormente na MP 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017. Dentre elas, a ampliação da jornada de tempo integral, prioridade para Língua Portuguesa e Matemática no currículo obrigatório e ênfase nas chamadas opções formativas. Silva (2016, p. 10) buscou identificar de onde vieram as referidas propostas. Ao analisar os relatos das Audiências Públicas, a autora constatou que grande parte das propostas foram oriundas de vozes e entidades ligadas ao empresariado, acompanhadas de suas concepções economicistas e pragmáticas.

Esses acontecimentos, que estão profundamente relacionados com a Reforma do Ensino Médio e com a BNCC, demonstram, como bem aponta Silva (2018), a retomada de um empoeirado discurso que já esteve muito presente nas políticas curriculares na década de 1990. “Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do ‘mundo do trabalho’, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional” (SILVA, 2018, p. 11). Novamente aparecem os destemidos ideais de uma formação marcada pela adequação ao mercado de trabalho e de adaptação à sociedade por uma abstrata noção de

cidadania. É abstrata por desconsiderar a dimensão da cultura, como elemento que produz identidade e diferença, na medida em que propõe um currículo padronizado e minuciosamente calculado. Dessa forma, a escola está submetida a uma organização administrada do currículo, com base na eficiência e na produtividade, aspectos que serão abordados na seção a seguir.

4.2.2 Competências e lógica mercantil no currículo

A noção de currículo por competências, a nível global, tem sido sustentada por organismos como a OCDE, Banco Mundial, FMI e OIT. A própria BNCC, em sua introdução, afirma que o referido enfoque orientou, desde o início do Século XXI até o presente momento, a formulação dos currículos da maioria dos Estados e municípios brasileiros e de outros países. Autores, como Pacheco (2003); Laval (2004); Silva (2008); têm constatado um forte avanço do ideário neoliberal na Educação Básica pública, em função da interferência sempre mais explícita das organizações internacionais voltadas ao progresso econômico. Resulta disso a tese de que há uma proximidade relativamente grande entre o perfil gerencialista das competências e o neoliberalismo educacional.

As considerações de Pacheco (2003; 2005) são importantes para compreender de que forma se operacionalizam, nas políticas curriculares, os parâmetros neoliberais da eficiência, equidade e excelência. Com a lógica de mercado incrustada nas instâncias formuladoras de políticas, o currículo passa a operar nos contornos dessa lógica. Fala-se em lógica de mercado, em decorrência de uma engenharia mercantil⁴⁶ poderosa de regulação dos interesses e das relações sociais. Para Pacheco (2003, p. 59), um quadro conceitual para o neoliberalismo reúne dois termos marcantes: mercado e Estado. “A noção de mercado é, decerto, a pedra angular da tendência neoliberal que se identifica com os princípios da privatização, da globalização e da livre escolha e que servem de argumento para a eficiência, a qualidade e a equidade”.

Na relação neoliberal entre Estado e mercado, o primeiro deve ser minimizado em razão de sua ineficiência e de seu descrédito perante a sociedade. Essa leitura, não poucas vezes equivocada de Estado, leva a crer que este constitui-se como um obstáculo à liberdade do indivíduo consumidor, pois o estatal tornou-se um reduto da maldade, e o privado o centro de tudo o que é bom e eficiente (PACHECO, 2003).

⁴⁶As análises de Pacheco (2003) apresentam quatro lógicas de construção das políticas curriculares: a lógica do ator envolta por uma racionalidade crítica; lógica cultural por uma racionalidade cultural; lógica de Estado por meio de uma engenharia tyleriana; e lógica de mercado, orientada por uma engenharia mercantil.

Se o mercado é o lugar da eficiência, logo, ele poderá resolver o problema das escolas que amargam os piores índices de desempenho. A noção de eficiência é reforçada com a redução da gerência do Estado, e a desregulação do mercado, para uma competitividade maior. Na educação, de acordo com Pacheco (2003, p. 59) “a eficiência associa-se à prestação de contas. [...]. É um termo novo que é associado ao processo e ao resultado da educação e não propriamente aos investimentos”. Os administradores interessados em prestar contas e mostrar resultados, esperam quantificar o processo para mostrar à sociedade que atingiram a *performance* desejada. A mensuração do progresso escolar dos alunos não se constitui, porém, como uma questão de justiça com relação ao ponto de partida. Medir a chegada - o alcance dos objetivos curriculares estabelecidos de antemão - não é garantia de que a escola tenha um processo formativo justo.

Outro componente do ideário neoliberal é a igualdade ao lado da eficiência. Porém, é uma ideia ligada a um individualismo abstrato, de maximização do indivíduo, em que o valor da igualdade é apenas um ideal a ser conquistado (PACHECO, 2003, p. 60). A partir do momento que a lógica do mercado passou a ser explicada pela soberania do consumidor, as políticas curriculares inseriram na agenda um ideal de igualdade de oportunidades para as escolas públicas. A teoria do capital humano, corporificada nas políticas curriculares, coloca na base o desenvolvimento cognitivo como precursor do desenvolvimento econômico; “então, a relação educativa pode ser perspectivada pelas noções de custo benefício, sendo função da política curricular maximizar esse resultado” (PACHECO, 2003, p. 61). Sobre esse mesmo ponto, na visão de Laval (2004, p. XII) “a instituição escolar parece só existir para fornecer às empresas o capital que elas necessitam”.

A igualdade na educação é discutida em função da produtividade e eficiência, por isso, é um ideal abstrato, que não leva em consideração as desigualdades de gênero, raça, salário, escolaridade familiar, etc. As escolas “pouco eficientes”, e que fornecem poucos resultados perante as métricas estabelecidas, falham, segundo a lógica neoliberal, em função de problemas nos currículos e não pelas desigualdades raciais e socioeconômicas. Ao depositar nos currículos uma ideia abstrata de igualdade, as políticas curriculares neoliberais exigem um desempenho e uma *performance* semelhante de alunos que chegam às escolas com diferenciadas condições de renda, acesso aos bens culturais e serviços básicos.

A produtividade escolar, nessa engenharia mercantil é entendida pela conquista da excelência, outro conceito do ideário neoliberal. Se o objetivo é atingir excelência, acredita-se que isso só será possível por meio de um currículo que conduza para tal. Mas qual é a noção de excelência em questão? Como já se afirmou, o Estado passou a ser entendido como o

responsável pelo caos e o mercado como a única possibilidade de solucionar os problemas vigentes. No campo da educação, as práticas neoliberais projetam a educação como um dos pilares do edifício econômico, sendo entendida como um bem de consumo e não propriamente um serviço público (PACHECO, 2003, p. 64). Embora os discursos oficiais salvaguardem essa dimensão “o neoliberalismo faz da educação um serviço, cuja eficiência e produtividade de resultados é diretamente proporcional à intervenção dos grupos de mercado e deve corresponder a níveis de excelência” (PACHECO, 2003, p. 64) ou, nas palavras de Laval (2004, p. XI) “a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico”. Ainda, em acordo com Laval (2004, p. XII),

Se o conhecimento é primeiramente, mesmo essencialmente, um recurso privado que engendra rendas mais importantes e proporciona posições sociais vantajosas, deduz-se facilmente que a relação educativa deve ser regida por uma relação do tipo mercantil ou deve ao menos imitar o modelo de mercado.

Contudo, a educação formal por seus processos, finalidades e resultados, não pode justificar-se somente pelas variáveis do mercado, bem como, funcionar na lógica de compra e venda de um produto. O discurso da excelência leva a crer que a educação terá melhor produtividade quando administrada e regulada pelos interesses de grupos sociais que controlam o mercado.

Tomando os conceitos de eficiência, igualdade e excelência, típicos do ideário neoliberal, Pacheco busca definir de que forma se operacionalizam nas políticas curriculares. Por meio de três programas principalmente: escolha, conteúdos e caráter. A escolha é um dos alicerces do neoliberalismo pois, dessa forma, pode-se sustentar a chamada “soberania do consumidor”. São diversas as razões apontadas por Pacheco no que tange à efetivação da escolha por meio das políticas curriculares:

Os produtores (educadores e Estado) respondem aos desejos e às necessidades dos consumidores (pais e alunos). Outra, porque se acredita que a igualdade só se torna efetiva pelo mercado. Outra, ainda, porque a escolha é uma forma de liberdade que garante a produtividade escolar e a assunção de novos mapas de poder que combatem a burocratização escolar (PACHECO, 2003, p. 65).

As escolhas são sempre em função dos consumidores, nesse caso, dos maiores, que são os pais e as famílias, orientados sobretudo por motivações mais instrucionais que formativas. Esse mecanismo de mercado, que em funcionamento na escola, pela ‘escolha das famílias’, quer dizer “de uma concepção consumidora da autonomia individual, pressiona a desintegração

da instituição escolar. [...]. O novo modelo de escola funciona com a ‘diversidade’, a ‘diferenciação’ em função dos públicos e das ‘demandas’” (LAVAL, 2004, p. XX). O modelo de mercado é aceito como a melhor possibilidade para reformar o sistema educacional, por introduzir princípios de competitividade, prestação de contas e excelência. Pacheco (2003, p. 67) indica que, ao afirmar que “os pais têm todos os tipos de direitos sobre a educação dos seus filhos é pura retórica, uma vez que o ato educativo não é propriamente um artigo de consumo”. Embora as escolas possam ser tuteladas em termos de propósitos curriculares pelas forças do Estado, são entregues em termos de administração e controle dos professores à gestão privada.

O mercado não dispensa o Estado perante os elementos de regulação – escola, currículo e avaliação -, ao contrário, espera que este se responsabilize pelos aspectos mais questionados do currículo, os conteúdos e a avaliação, e estabeleça critérios para que a qualidade escolar seja determinada pelas famílias, potentes consumidores e clientes (PACHECO, 2003, p. 72). Os grupos ligados ao mercado atuam para que as políticas curriculares insiram na cultura escolar os parâmetros simbólicos do neoliberalismo. O currículo é um ponto atacado pelo mercado, por sua capacidade de construir uma identidade coletiva, de regular os objetivos e a aprendizagem, selecionar o conhecimento oficial e os critérios de controle. Por isso, ele é o pilar da regulação e do controle: “o currículo nacional converte-se, por um lado, em um eficiente mecanismo de controle político do conhecimento e, por outro, em uma prática de diferenciação social que legitima a lógica hegemônica do que se aprende na escola” (PACHECO, 2003, p. 74).

Sob este aspecto, a BNCC como busca de um currículo comum nacional pode ser enquadrada entre as políticas que foram formuladas numa perspectiva neoliberal. Os grupos empresariais investiram forte nas definições das prioridades e na disseminação das competências e habilidades. O documento, ao afirmar os direitos e objetivos de aprendizagem, apresenta a intenção de uma busca por igualdade e justiça na Educação Básica. Diante disso, Pacheco (2003, p. 74) lança um alerta:

Quanto mais homogêneos forem os objetivos de aprendizagem, mais fácil se torna a diversidade da gestão e a conseqüente segregação e discriminação dos percursos escolares. A pior discriminação dos alunos é aquela que é praticada em nome da igualdade de direitos e da uniformização dos conhecimentos.

Isso representa que as desigualdades dos alunos perante as escolas não são levadas em consideração e a competitividade contribui para a produção de desigualdades entre os alunos. A busca por um currículo nacional tem sido uma das facetas mais recorrentes do neoliberalismo educacional ao lado dos mecanismos de avaliação. Estes desempenham um papel crucial na verificação de resultados e regulação do sistema, pois “a avaliação rigorosa, sistemática, aferida

(com a finalidade de medir a prossecução dos objetivos curriculares) é arquitetada dentro de parâmetros nacionais que são facilmente controlados pela administração do Estado e pela gestão privada das escolas” (PACHECO, 2003, p 77).

O diagnóstico da tendência da escola neoliberal, realizado por Laval (2004), vai ao encontro dos estudos de Pacheco (2003), pois ambos salientam um processo de “desinstitucionalização” da escola em função de sua adaptabilidade às demandas do mercado, como produtora de serviços, gerenciada e submetida a insaciável busca por inovações e resultados. Outro ponto de aproximação é a consideração de que os objetivos clássicos “de emancipação política e de expansão pessoal que estavam fixados para a instituição escolar, são substituídos pelos imperativos prioritários de eficácia produtiva e de inserção profissional” (LAVAL, 2004, p. XIX). Dessa forma, a escola é forçada progressivamente a sujeitar-se à “lógica econômica da competitividade, tendo ação direta sobre o sistema de controle social visando a elevar o nível de produtividade das populações ativas” (LAVAL, 2004, p. XIX).

Em síntese, significa dizer que embora o neoliberalismo defenda a desregulação para a vantagem individual, o currículo nacional e a avaliação padronizada são mecanismos para regular as expectativas dos grupos econômicos que detém o poder. O controle passa a ser pelas regras da meritocracia, ou seja, o bom desempenho é medido de acordo com a competência em responder aos objetivos e prescrições estabelecidas. A ineficiência é de responsabilidade do aluno, da escola e dos professores, por seu mérito insuficiente. As competências, por integrarem um campo dos interesses internacionais de educação para o progresso econômico, podem, no fim das contas, tornar-se aquilo que Laval (2004, p. XX) define como “critérios de comparação”, “boas práticas gerenciais e pedagógicas”, “bons conteúdos” correspondentes às competências requeridas pelo mundo econômico. Todos esses componentes apontados até o presente momento, que circundam a abordagem por competências, são suficientes para justificar a necessidade de prudência, quando se trata de interpretar e implementar um currículo com este viés. Na seção a seguir, apresenta-se uma outra crítica pertinente com relação às competências, no tange a impossibilidade da escola desenvolvê-las enquanto tais.

4.2.3 A escola e a impossibilidade de desenvolver competências

Uma das principais referências das competências no campo pedagógico, de acordo com Duarte (2001) e Silva (2008), é o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, autor de uma chamada “pedagogia diferenciada”, com objetivo de enfrentar o fracasso escolar e as desigualdades iniciais no processo de escolarização, entre aqueles que dispõem de um capital cultural e

linguístico, num nível mais elevado, e aqueles que não dispõem dele. Por esse aspecto, o autor tenta distanciar-se do modelo de competências oriundo do campo profissional e visa aproximar-se de uma construção curricular baseada no desenvolvimento de competências. Na acepção de Silva (2008, p. 100) “Perrenoud está convencido de que a abordagem por competências, se seguida de um processo sistemático de mudanças nas políticas e nas práticas educacionais, constitui-se, de fato, em resposta decisiva ao fracasso escolar”. No entanto, a asserção do autor é limitada, pois o fracasso escolar não está apenas associado à organização do trabalho pedagógico na escola, mas também ligado a condições socioculturais.

Para Duarte (2001), Perrenoud representa um avanço significativo na sistematização de um enfoque das competências, voltado para a educação escolar geral e junta-se às exigências da focalização sobre o aluno e do desenvolvimento de métodos ativos. Os ideais do sociólogo resguardam alguns princípios do movimento escolanovista, entre eles, a compreensão de que se constroem competências exercitando-as em situações problemáticas e complexas, portanto, aprende-se fazendo. Apesar disso, sua estruturação tem sido objeto de críticas no campo do currículo, em função de algumas questões não esclarecidas suficientemente.

Segundo Zabala e Arnau (2010, p. 34) Perrenoud define competência da seguinte forma:

É a aptidão para enfrentar, de modo eficaz, uma família de situações análogas, mobilizando a consciência, de maneira cada vez mais rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”

Esta definição está muito próxima daquela dada na BNCC: “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2007a, p. 8)”. Embora não haja uma referência explícita ao longo do documento, com relação às definições de Perrenoud, as semelhanças conceituais são intensas. Em função disso, as análises dirigidas à abordagem do autor, de certa forma, são cabíveis à abordagem da reforma curricular proposta pela BNCC.

Perrenoud é um dos principais propositores de uma pedagogia escolar centrada nas competências. Buscou avançar com relação as compreensões de competência oriundas do mundo do trabalho. Para Kuenzer (2002), o autor contorna bem a questão, mas não a trata satisfatoriamente, ao não apresentar com clareza a relação entre conhecimento e competências. Além disso, não oferece compreensão satisfatória a respeito das relações entre trabalho e escola. Tendo em vista que, após a LBD 9394 de 1996, as reformas curriculares estão acompanhadas de um discurso de que a escola deve corresponder às novas realidades do trabalho, a discussão

dessa relação não pode ser marginalizada. Como foi observado anteriormente, as competências estão associadas aos programas de certificação profissional, ligadas diretamente a formação técnica para o trabalho. Ao importar o enfoque para o currículo escolar geral, embora apresentando uma visão pedagógica, é evidente que carrega suas raízes assentadas na formação profissional.

Kuenzer (2002, p. 4) afirma que definição dada por Perrenoud para competência, de forma objetiva é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação”. A autora recupera essa definição e estabelece algumas ponderações. Em seu ponto de vista, a definição tem um significado importante, contudo não diferencia o conhecimento tácito, derivado da articulação entre saberes diversos e experiência laboral, ou conhecimento de senso comum, onde ciência e ideologia se mesclam, de conhecimento teórico” (KUENZER, 2002, p. 4). Essa não diferenciação de conhecimento tácito e teórico é problemática pois, ao atuar respondendo a determinadas situações, os trabalhadores mobilizam distintos tipos de conhecimentos não equivalentes. Além disso, ao realizar pesquisas com trabalhadores da indústria petrolífera, Kuenzer (2002, p. 6) destaca que a competência articula necessariamente conhecimento teórico e capacidade de atuar, estando, portanto, as duas dimensões interligadas, mas resguardadas por suas especificidades, pois “embora os conhecimentos estejam integrados às competências, com elas não se confundem”. Competências e conhecimentos são dois momentos que dialeticamente se relacionam no conceito de práxis: a teoria e ação.

A partir dessa diferenciação, a autora busca “compreender a especificidade do trabalho educativo escolar para que se possa verificar a possibilidade de desenvolver competências a partir da escola” (KUENZER, 2002, p. 6). A competência se realiza como práxis, uma relação da atividade teórica com a atividade prática. A atividade teórica, por sua vez, não se constitui como práxis. A educação do sujeito ocorre pela mediação entre os processos de aquisição do conhecimento e sua materialização em ações transformadoras da realidade. De modo mais específico, a educação básica e profissional, nas palavras de Kuenzer, se “configuram como espaços de articulação com o conhecimento socialmente produzido, enquanto produtos, e como espaços de apreensão das categorias de produção deste conhecimento, enquanto processos metodológicos” (2002, p. 9). Os processos educativos escolares constituem-se, nesse sentido:

Como espaços da produção teórica, do trabalho intelectual, sempre que possível articulado à práxis, mas sempre incapaz de reproduzi-la em seu movimento e em sua complexidade. Não são, portanto, espaços de desenvolvimento de competências, o que só poderá ocorrer através dos processos sociais e produtivos. Não que a prática teórica, e o desenvolvimento das competências cognitivas superiores não sejam de

fundamental importância para o desenvolvimento de competências; mas por si sós são insuficientes (KUENZER, 2002, p. 9).

Esta tese, sustentada pela autora, afirma a possibilidade de desenvolvimento de competências, porém, não no âmbito escolar. A competência se desenvolve na prática social do trabalhador, num processo de relações entre saberes teóricos, saberes tácitos e a capacidade de atuar praticamente. Na ótica de Kuenzer, atribuir à escola a propalação de competências é pedir-lhe uma tarefa que não corresponde a sua natureza: “se entendemos competência como síntese de múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, elas são históricas, e portanto extrapolam o espaço e o tempo escolar, e só evidenciam em situações concretas da prática social” (2002, p. 10). Dessa forma:

O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos, mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. Confundir esses dois espaços, proclamando a escola com responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora.

Isso representa que para os que vivem em função de seu emprego, uma escola que se reduza à função de certificadora de competências, os priva da apropriação do conhecimento socialmente produzido. Legitimam-se e acentuam-se desigualdades entre as classes trabalhadoras e as elites empresariais, no âmbito da apropriação do conhecimento historicamente produzido, que se constitui de fundamental importância para a formação do sujeito. Cabe à escola criar situações de aprendizagem para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais” (KUENZER, 2002, p.10). Em síntese, a escola tem por excelência o trabalho intelectual, que na medida do possível precisa estar ligado aos processos produtivos. Essa ligação é de articulação e não de submissão, pois pode-se reduzir a uma formação instrumental e tecnicista.

As três posições do campo das políticas curriculares referenciadas acima, em relação às competências – eminência de uma formação administrada, incursão da lógica mercantil no currículo e impossibilidade de desenvolver competências na escola – indicam que não há um consenso sobre o papel do currículo por competências na formação humana integral na Educação Básica. Concorde-se com Kuenzer (2002, p. 3) que ao se tratar dessa problemática,

“há os que negam a categoria pura e simplesmente, fechando os olhos para a nova realidade do trabalho; há os que comemoram seu caráter emancipatório, sem aprofundar as contradições inerentes ao trabalho no capitalismo; e há os que simplesmente aderem”.

Com esse olhar, os movimentos realizados neste capítulo, objetivam uma reflexão a despeito das possibilidades formais e das limitações inerentes a abordagem das competências gerais da BNCC. Toda e qualquer política educacional contém ambiguidades e contradições, por isso, sua relação com a formação humana é sempre paradoxal. Uma consciência crítica e reflexiva, perante as prescrições curriculares, é essencial para identificar até que ponto constituem-se como parâmetros e diretrizes que estão centradas na formação do sujeito enquanto cidadão racional, com plena liberdade, responsabilidade e autodeterminação. As ambiguidades apresentadas anteriormente, no seio da noção de competências, induzem a reconhecer que possuem um potencial significativo para melhorar os processos escolares, mas é muito perigoso e até desnecessário atribuir-lhes a magnitude de “direitos e objetivos de aprendizagem”. Em vista disso, na próxima seção, novamente com base em Lipman e Nussbaum, argumenta-se que a tarefa de educar cidadãos razoáveis está para além das competências e habilidades e de que estas não são suficientes para projetar uma educação para além de uma instrumentalização.

4.3 Cidadania razoável para além das competências

Esta seção visa recuperar a categoria cidadania razoável, embasada nas concepções educativas de Lipman (1991; 1995; 2014) e Nussbaum (2005; 2014; 2015), a fim de identificar em que medida os indicativos dos filósofos educadores estariam situados para além da abordagem por competências, por terem como prioridade o desenvolvimento humano. Num primeiro momento, reflete-se sobre as humanidades como prioridades para o cultivo da humanidade na Educação Básica. Em seguida, postula-se a necessidade de retomar o ideal do homem enquanto cidadão e seu papel na humanização e nas relações democráticas.

4.3.1 Uma questão de prioridades: as humanidades no processo formativo

As lacunas da abordagem por competências, sobretudo, destacadas pela literatura especializada em políticas curriculares, demonstram que há uma polissemia de noções a respeito daquilo que representam no processo formativo da escola. Ainda que seja possível verificar diversas potencialidades na BNCC – destacadas na seção 4.1 -, o “conjunto da obra”

de um documento desta envergadura (formato de construção, interesses dos grupos empresariais, suposto consenso em torno das competências, alto grau de prescrição curricular), indica que há uma tendência muito forte de produzir uma Educação Básica administrada e sujeita ao controle. Com base no referencial teórico, apresentado na primeira parte da pesquisa, infere-se que é um equívoco tomar as competências gerais como objetivos por excelência da Educação Básica. Até poderiam constar como necessidades importantes, em vista das mudanças tecnológicas e do mundo do trabalho, porém, reduzir a formação do ser humano a competências e habilidades é temerário.

A noção de formação, com vistas à cidadania razoável, permite situar algumas prioridades escolares que antecedem o desenvolvimento de competências, bem como, a formação profissional e o desenvolvimento econômico. O ponto de vista deste estudo indica que as abordagens de Lipman (1991; 1995; 2014) e Nussbaum (2005; 2014; 2015) propõem um paradigma para a escola, que consiste no desenvolvimento humano; a formação para o desenvolvimento de competências, por sua vez, parece estar mais voltada para o desenvolvimento econômico, ou naquela velha equação de que uma educação melhor provocará automaticamente um maior progresso econômico. Esta relação não é diretamente proporcional, porque o progresso econômico pode ser de acumulação de riquezas nas mãos de uma elite e não de uma ascensão econômica geral de toda população. As ambiguidades do sistema neoliberal, seu alto grau de exclusão social e estratificação, são suficientes para admitir que uma educação que objetive pessoas altamente produtivas, para aumentar a lucratividade, não é o principal que uma sociedade democrática necessita.

Esta questão é aprofundada por Nussbaum, quando expõe o conceito de “educação para o lucro”:

Os defensores do antigo modelo gostam de afirmar às vezes que a adoção do desenvolvimento econômico trará, por si só, as outras coisas boas que mencionei: saúde, educação e diminuição da desigualdade social e econômica. Até o momento, contudo, analisando os resultados dessas experiências divergentes, descobrimos que, na verdade, o antigo modelo não cumpre o prometido. Por exemplo, as conquistas em saúde e educação tem muito pouco a ver com o crescimento econômico (NUSSBAUM, 2015, p. 15).

O paradigma educacional voltado para o crescimento econômico possui algumas características gerais. A primeira delas é de que os países, para se desenvolverem, necessitam “de uma educação que promova o desenvolvimento nacional entendido como crescimento econômico” (NUSSBAUM, 2015, p. 17). A segunda enuncia que a educação com vistas ao “crescimento econômico exige competências básicas, que a pessoa seja alfabetizada e tenha

noções elementares de aritmética. Também precisa que algumas pessoas tenham conhecimentos mais avançados de informática e tecnologia” (NUSSBAUM, 2015, p. 20). Outra característica, pressupõe competências básicas para muitos e competências mais avançadas para uma minoria, pressupondo que um conhecimento bastante rudimentar da história e da realidade econômica seja suficiente. Sobre esse aspecto, Nussbaum (2015, p. 21) afirma que a educação para o lucro toma o cuidado para evitar que a “narrativa histórica e econômica não leve a nenhuma reflexão crítica sobre classe, raça e gênero [...]. Portanto, o raciocínio crítico não seria uma parte muito importante da educação voltada para o crescimento econômico”.

A quarta característica é a supressão gradativa das artes e humanidades dos currículos: “no mundo inteiro os cursos de artes e humanidades estão sendo eliminados de todos os níveis curriculares, em favor de desenvolvimento de cursos técnicos” (NUSSBAUM, 2015, p. 23). Centrar a formação apenas na técnica pode constituir-se um problema sério de concepção de formação humana. Nas palavras da filósofa, “se o que se deseja é um conjunto de trabalhadores obedientes tecnicamente treinados para executar os projetos de elites que visam o investimento externo e o desenvolvimento tecnológico, a liberdade de pensamento dos alunos é perigosa”. (NUSSBAUM, 2015, p. 21). Por fim, a quinta característica geral de um paradigma educacional, obcecado pelo progresso econômico, reside na fragmentação do aprendizado ativo socrático e da pesquisa por meio das artes, “em favor de uma pedagogia conteudista voltada para os exames nacionais padronizados” (2015, p. 19).

As semelhanças entre alguns aspectos da BNCC e as características gerais da educação para o progresso econômico não são meras coincidências. A BNCC, apesar de tocar sutilmente na questão, afirma a urgente necessidade de a escola responder às demandas do mercado de trabalho e das inovações tecnológicas. Aí está uma intencionalidade direta, que compreende a Educação Básica como preparação para o trabalho. Definir as competências gerais e a obrigatoriedade apenas de Matemática e Língua Portuguesa, no caso do Ensino Médio, afirma a necessidade de competências básicas para a maioria. A BNCC torna as humanidades e as artes no Ensino Médio como “facultativas”, na medida em que são postas nos itinerários opcionais. A filosofia foi retirada enquanto disciplina obrigatória do currículo do Ensino Médio e sequer é mencionada no Ensino Fundamental. Sobre esse aspecto, afirmou-se, em estudo anterior, que

A inserção da filosofia ao currículo ou a sua permanência é compreendida na ótica lipmaniana, não como algo que irá espremer em espaços menores o tempo dos demais componentes curriculares, mas antes entendida como uma matéria miscível que permeia as outras, enriquecendo-as (FÁVERO e CENTENARO, 2016, p. 43).

Tornou-se visível o recuo das humanidades apesar de um reiterado discurso de formação humana integral. Para este momento, é muito pertinente a reflexão de Splitter e Sharp (2001, p. 23):

Embora a importância de alfabetizar e ensinar a fazer contas não possa ser subestimada no contexto de nosso mundo cada vez mais complexo e seus consequentes problemas – o meio ambiente, a política social, os direitos humanos, a morte e a vida, as drogas, a exploração, o sexismo, o racismo e assim por diante -, é muito claro que a proficiência na escrita e na matemática, como tradicionalmente construída, não é o bastante. Em tempos de altos índices de desemprego e pressões econômicas e sociais cada vez maiores, sabemos que aqueles que são capazes de pensar crítica, flexível e imaginativamente provavelmente serão mais bem-sucedidos a longo prazo que aqueles que foram educados para pensar dentro dos limites de uma estrutura (SPLITTER & SHARP, 2001, p. 23).

As humanidades são essenciais para esta compreensão alargada da vida e da história humana. Tão importante quanto as competências básicas de língua e aritmética, está a capacidade de interpretar e questionar o mundo, as desigualdades sociais e econômicas, as contradições do capitalismo, a degradação das relações humanas. Há, também na BNCC, uma clara pretensão de melhorar o desempenho nas avaliações padronizadas, para mostrar ao mundo que a qualidade educacional está melhorando. O problema é que esse modelo de avaliação foca em produtos, pouco importando-se com os métodos e processos.

Quais seriam, então, os reflexos de uma educação que tem como escopo, pura e estritamente a lucratividade? Por exemplo, os países podem aumentar suas riquezas e seu Produto Interno Bruto (PIB) sem a devida preocupação com a educação “desde que criem uma elite tecnológica e empresarial competente” (NUSSBAUM, 2015, p. 20). Outro resultado é aquilo que a autora define como “estupidez moral”, “pois uma percepção refinada e desenvolvida é um inimigo especialmente perigoso da estupidez, e a estupidez moral é necessária para executar programas de desenvolvimento econômico que ignoram a desigualdade” (NUSSBAUM, 2015, p. 24). A incapacidade de leitura crítica de mundo, de liberdade de pensamento, imobiliza a consciência moral, produz pessoas que não reconhecem a individualidade do ser humano, que reproduzem sem reflexão aquilo que é dito pelos outros, “que se comportam e veem o mundo como burocratas dóceis” (NUSSBAUM, 2015, p. 24).

Os estudos de Nussbaum, com relação ao desenvolvimento de alguns países, como é o caso da Índia, África do Sul e dos Estados Unidos, revelam que “produzir crescimento econômico não significa produzir mais democracia. Nem significa criar uma população saudável, participativa, educada em que as oportunidades de uma vida boa estejam ao alcance de todas as classes sociais” (2015, p. 15). Com base nisso, apostar no cultivo da humanidade e

na possibilidade de um pensar de ordem superior, significa assumir um compromisso com o desenvolvimento humano. Esta é uma tarefa prioritária para a Educação Básica. A busca por uma cidadania razoável está para além do desenvolvimento de competências. Ao pressupor o desenvolvimento humano, “o importante são as oportunidades, ou ‘capacidades’, que cada um tem em setores-chave que vão da vida, da saúde e da integridade física à liberdade política, à participação política e à educação” (NUSSBAUM, 2015, p. 25).

Entre as prioridades que antecedem o desenvolvimento de competências, ligadas ao mercado de trabalho, ou às inovações tecnológicas, estão as capacidades de raciocinar de forma adequada, de refletir com criticidade e criatividade sobre os temas políticos que afetam a sociedade. Para Lipman (1995, p. 11) “ajudar a criança a pensar bem, assim como a pensar por si mesma, é necessário não só por razões de utilidade social, mas porque a própria criança tem o direito de receber isto”. Educar para a cidadania razoável é possibilitar que todos os alunos possam desenvolver e aperfeiçoar a capacidade de raciocínio. Não é possível aceitar que uma minoria tenha acesso às competências complexas, enquanto uma maioria é privada e reservada às competências elementares. Por esse aspecto, quando se pensa a educação na sociedade democrática, o “ser cidadão” precede o “ser trabalhador” e o “ser consumidor”. Sendo assim, a seção seguinte trabalhará com a ideia do homem cidadão e seu papel de atividade na vida pública. Adaptar-se ao meio social é diferente de agir e atuar com autonomia sobre ele. Esse é outro aspecto que diferencia a busca pela cidadania razoável para além da abordagem por competências.

4.3.2 O homem cidadão e o interesse pela vida pública

Como esperar que as desigualdades educacionais sejam solucionadas por um currículo nacional? Qual a influência das desigualdades socioeconômicas, ignoradas na BNCC, no baixo desempenho escolar? A Educação Básica não depende apenas de um bom currículo, aliás, fatores externos podem ser mais determinantes do que elementos internos. Um currículo bem estruturado é uma das partes, mas não a única que terá impacto na formação dos alunos. A aposta do Ministério da Educação, de uma Base Nacional Curricular Comum, como solução para os dilemas escolares, mais parece uma “cortina de fumaça” frente aos reais problemas da Educação Básica.

A BNCC estabelece formalmente uma noção de igualdade para assegurar que todos os alunos tenham direitos e objetivos de aprendizagem garantidos. Esses direitos e objetivos são as competências gerais, postas como uma linha de chegada, ou seja, padrões de desempenho

que se espera dos alunos ao longo da Educação Básica. Porém, as condições com que os alunos chegam à escola, e permanecem nela, não são iguais. Em locais de muita pobreza, violência e a necessidade de trabalhar precocemente no turno inverso ao escolar, para auxiliar na sobrevivência da família, não será suficiente um bom currículo, mas uma série de programas e investimentos para assegurar na prática o direito à educação e uma vida com dignidade. No início desta pesquisa mencionaram-se as gritantes desigualdades socioeconômicas e de gênero, o aumento dos conflitos em escola global, de imigrações forçadas por fatores sociais e climáticos, aumento dos índices de violência, etc. Diante de tantos cenários de degradação das relações sociais e da vida humana, continua sendo urgente pensar a formação humana, o sujeito como cidadão situado no mundo, em sua sociedade.

Perante estas situações emblemáticas, que colocam em jogo a vida digna de milhões de pessoas, não é possível pensar a formação humana proporcionada pela escola com um viés de adaptação, pois ela supõe uma adequação ao *status quo* em que se vive, uma legitimação das assimetrias. Por isso, as contribuições de Lipman e Nussbaum engendram a ideia de uma escola que educa para “o ser cidadão” que questione os fatos, as verdades, aquilo que é estabelecido, porque se a sociedade necessita avançar no cultivo da humanidade, a simples adaptação, a realidade existente não possibilitará muitos passos nessa direção. Uma formação voltada à adaptação das demandas do mercado gera um declínio da noção de cidadania, separa-se o homem do cidadão e, como consequência desta forma limitada de formação, um crescente desinteresse pela vida pública e pela própria democracia.

As competências gerais da BNCC não estão propondo uma formação administrada e sujeita ao controle num primeiro momento. Como já se observou, é possível deduzir e entender seu caráter gerencial, quando se aprofunda a história do conceito e sobremaneira os interesses dos grupos envolvidos na disseminação dessa lógica. Por isso, já se afirmou a necessidade de cautela e prudência ao reorganizar os currículos com base nas competências, porque há elementos implícitos, muitos inclusive velados, que podem causar sérios danos a formação humana. É muito pertinente, para aprofundar essa relação da formação do sujeito e seu papel na vida pública, a contribuição de Lipman (1995), com relação à pedagogia do julgamento.

Lipman é um entusiasta de que os alunos assumam o controle de seu próprio pensamento e o façam imersos numa comunidade pensante e investigativa. O sujeito não tem apenas uma performance para expressar, dada de antemão, mas um exercício profundo de si, de autorreflexão ou, nas palavras de Nussbaum, de autoexame. “O pensar crítico melhora a capacidade de raciocínio e a democracia requer cidadãos raciocinantes, portanto, o pensar crítico é um meio necessário se nossa meta for uma sociedade democrática” (LIPMAN, 1995,

p. 354). É difícil imaginar uma democracia sólida sem cidadãos reflexivos. Ser cidadão não é apenas realizar uma performance, ou seja, mostrar desempenho de cidadão, mas uma autoconsciência da responsabilidade pessoal perante a humanidade repleta de dilemas. As competências centradas na performance, como bem observou Silva (2008, p. 89), parecem defender um cidadão que mobiliza recursos cognitivos individualmente para uma ação social performativa, de desempenho. Como fica nesse sentido a reflexão sobre si? Será que o sujeito precisa somente mostrar desempenho? A limitação das competências, nesse aspecto, consiste na definição antecipada do desempenho esperado como critério de definição, se o aluno é ou não competente. Se o critério é sempre externo, o que resta propriamente de reflexão individual?

Para Lipman (1995, p. 356) se a educação é para preparar alunos a viver como membros questionadores de uma sociedade que se questiona, então esta educação deve ser uma educação *enquanto* investigação, assim como uma educação *para* a investigação”. (LIPMAN, 1995, p. 356, grifos do autor). Isto implica na conversão de cada sala de aula em uma comunidade deliberativa e de questionamento. Diante do desafio de transformar as relações no âmbito escolar em relações dialógicas e democráticas, encontra-se na comunidade de investigação uma contribuição que é o fortalecimento “de processos democráticos nas escolas, tanto na investigação filosófica, quanto na busca de padrões éticos e responsáveis em conjunto com as crianças e jovens. Lipman afirma que a comunidade de investigação precede a demanda pelo pensamento crítico nas escolas” (FÁVERO e CENTENARO, 2016, p. 43)

Educar cidadãos investigadores é diferente de preparar funcionários ou consumidores que apenas executem ou sigam ordens. As elites empresariais e políticas estão mesmo dispostas a aceitar cidadãos que questionem e proponham alternativas aos mecanismos que os perpetuam no poder? Ou seria necessário, por uma questão de segurança, manter uma massa bem treinada para apenas obedecer e executar ordens?

Nas palavras de Lipman “o papel da escola é atuar como instituição de transição: em parte, um substituto para a família da qual a criança está emergindo e, em parte, um substituto para a sociedade mais ampla na qual o aluno afinal se estabelecerá” (LIPMAN, 1995, p. 357). Por isso, ela cumpre um papel importantíssimo, isso é inegável. Educar para o julgamento consiste numa das principais características quando se pensa a cidadania razoável. A escola pode ser uma aliada dos interesses economicistas e, de certa forma, ela precisa dialogar com isso. Mas também precisa ser uma ameaça às tentativas de controle e administração da sociedade, em que os princípios e valores humanos são totalmente subtraídos em benefício da lucratividade das elites econômicas.

Segundo Lipman (1995, p. 95), “o julgamento é, portanto, necessário para que se faça a diferenciação entre o que é justo e o que é injusto, entre o falso e o verdadeiro. Mas o julgamento em si se baseia na compreensão bem fundada e a maneira de chegar a uma compreensão bem fundada é através da deliberação”. Ao retomar o velho Aristóteles, Lipman sugere que,

A compreensão somente julga; ela é uma sabedoria prática que dá ordens. E ambas, a compreensão e a sabedoria prática, são acentuadas pela deliberação. A deliberação é o questionamento que ainda não chegou no estágio da afirmação; ela representa a correção do pensamento e envolve raciocínio. [...] Se queremos que os alunos pratiquem um bom julgamento devemos fortalecer sua compreensão, e se queremos que compreendam devemos estimulá-los a deliberar. [...] É através da deliberação, portanto, que aprendemos a ser razoáveis e justos” (LIPMAN, 1995, pp. 95-96).

A formação para a cidadania razoável consiste num processo de fortalecimento da capacidade humana de julgar o mundo, de refletir sobre as situações do cotidiano, de questionar o estado de coisas, de atuar com interesse na vida pública. Pessoas sem capacidade de julgamento compactuam com as injustiças ou, ainda pior, não conseguem sequer identificá-las. As próprias situações do mercado de trabalho são ambíguas. Há empregos precarizados, desigualdades salariais, desemprego em altos índices, e os idealizadores das competências para o mercado equivocadamente insistem que o problema é somente falta de mão de obra qualificada. A cidadania razoável também predispõe o questionamento das formas de trabalho, para evitar a adaptação e a sujeição acríticas a elas.

As políticas curriculares direcionadas para a Educação Básica estão fortemente marcadas pela abordagem das competências. Existem possibilidades e intencionalidades inerentes à BNCC, para se pensar a formação humana com vistas ao desenvolvimento humano ou cidadania razoável. Contudo, as ambiguidades e a ausência de consenso no campo das políticas educacionais, sobre as potencialidades desta abordagem, colocam na berlinda a suposta “hegemonia” de um currículo por competências. Nesse sentido, a relação entre as políticas e a cidadania razoável é sempre paradoxal. Se a asserção de Kuenzer estiver correta (2002), de que a escola por sua natureza possui dificuldades de desenvolver competências, estariam então as políticas curriculares equivocadas em suas prioridades? Se a escola está sendo orientada a dar conta daquilo que não possui capacidade de desenvolver de forma plena, por que não apostar em algo básico, a formação para a cidadania razoável? Antes de qualquer competência para o trabalho e para o convívio social, está um sujeito que pode ser encorajado a pensar de uma forma superior e de cultivar a humanidade, está um cidadão que tem muito a contribuir com o processo de humanização, de ressignificação das relações humanas. Essas

condições são fulcrais para que o trabalho faça sentido e realize as pessoas, para que a técnica e a tecnologia estejam circundadas pela ética, para que a democracia seja, de fato, democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, investigou-se a relação entre as políticas educacionais direcionadas à Educação Básica e a formação de cidadãos razoáveis. Enfatizou-se o campo das políticas curriculares, em específico a Base Nacional Comum Curricular e sua abordagem das competências gerais como direitos e objetivos de aprendizagem. Com a compreensão de que a Educação Básica constitui-se como um dos espaços de formação humana, realizou-se uma análise reflexiva das recentes mudanças ocorridas nas políticas curriculares desta etapa da educação nacional. O problema norteador residiu em compreender em que medida as competências gerais da BNCC, (im)possibilitam na Educação Básica, a constituição de processos formativos com vistas à cidadania razoável. Para que fosse possível abordar adequadamente o problema da pesquisa, delineou-se um percurso a ser seguido. Este, por sua vez, foi iniciado com a definição de uma ideia de formação humana, tendo como referência concepções educativas de filósofos educadores para, em seguida, analisar a política curricular (BNCC) que foi objeto de estudo, a fim de pontuar as possibilidades e impossibilidades desta, para com a ideia de formação humana estabelecida como categoria de análise.

Os dois primeiros capítulos que compuseram a estrutura da presente dissertação, pautaram-se por um duplo desafio: a) compreender as concepções educativas de Matthew Lipman e Martha Nussbaum, pensadores da Filosofia da Educação, afim de fundamentar a noção de cidadania razoável como processo e objetivo elementar da Educação Básica; b) analisar a BNCC, como documento robusto de política educacional da Educação Básica, a partir da categoria cidadania razoável e seus componentes, contando com o apoio teórico da literatura especializada do campo das políticas curriculares, para postular os alcances e limites da proposta de competências gerais frente a ideia formação humana sustentada no estudo. Esse duplo movimento foi possível em função da metodologia empregada na pesquisa, pautada no método hermenêutico e desenvolvida principalmente pelos instrumentos de pesquisa bibliográfica, documental e de análise de conteúdo.

A cidadania razoável, de acordo com a argumentação estabelecida nesta pesquisa, constitui-se na capacidade do sujeito de um *pensar de ordem superior* e da capacidade de *cultivar a humanidade*. O cidadão que pensa de forma complexa, o faz criticamente e criativamente, pensa orientado por critérios, com autocorreção e sensibilidade ao contexto, assim como, pensa sensível a critérios, à autotranscendência e direcionado pelo contexto. As consequências do pensar complexo são julgamentos e deliberações crítico-criativas. O cidadão que cultiva a humanidade é capaz de autoexame de si, de conduzir sua vida pela reflexão

racional; de ver-se como cidadão do mundo, reconhecendo e respeitando a dignidade humana em si e nos outros; é capaz de imaginar de forma narrativa como é estar na posição do outro, com aguçado senso de compreensão. Tendo presente essa ideia de formação humana, indagou-se a respeito do papel da Educação Básica e de como ela “deveria ser”, para que a cidadania razoável pudesse se tornar uma das aspirações da formação escolar.

Dessa forma, o pensar de ordem superior apresenta-se como uma possibilidade se a escola tiver condições de levar a cabo a tarefa de ensinar a pensar. Para tanto, necessita superar os chamados “processos tradicionais” de transmissão de conhecimentos e colocar em seu lugar, processos de investigação diante do conhecimento. A educação como investigação na sala da aula, possibilita uma prática reflexiva em relação ao conhecimento, tanto pelos alunos quanto pelos professores. Uma educação que oportunize condições para que aconteça o pensar de forma habilidosa, envolve o pensar crítico, que é a parte criteriosa do pensamento, o qual procura por razões confiáveis, realiza a autocorreção para reconhecer os erros intrínsecos ao próprio ato de pensar e é sensível ao contexto, pois não há pensamento racional desconectado da realidade, embora não seja orientado por ela. O “tempero” do pensar crítico são os julgamentos críticos. Que importância teria um pensamento crítico se não levasse os sujeitos a expressar na comunidade seus frutos? Nesse sentido, o raciocínio, apesar de ser individual, abstrato e rígido, carrega fundamentalmente um aspecto social.

Uma educação que oportuniza condições para que aconteça o pensar de forma habilidosa também leva em consideração dois outros componentes: pensar criativo e pensar complexo. O primeiro é a dimensão intuitiva do pensamento, ligada diretamente à criatividade e à busca pelo significado. Essa dimensão do pensar é orientada pelo contexto, é autotranscendente e sensível aos critérios. O afetivo sempre desempenha um papel muito importante na parte cognitiva do pensamento. O segundo é a expressão por excelência da capacidade de assumir o controle do próprio pensamento; a percepção dos aspectos metodológicos e substantivos da investigação. Essa tríplice relação – pensar crítico, criativo e complexo – consiste na possibilidade de educar para o pensar no âmbito da escola.

A capacidade de cultivar a humanidade também deveria compor as aspirações das escolas em todos os lugares. Ao longo desta pesquisa, tal capacidade foi apresentada como modelo decisivo para a participação das pessoas na vida em sociedade. A escola comprometida com o cultivo da humanidade auxilia seus alunos a terem uma vida examinada: refletir sobre si e sobre a tradição, as convenções sociais e as verdades estabelecidas. Além disso, possibilita que os alunos reconheçam-se como pertencentes a uma comunidade moral, como cidadãos do mundo, e isso exige capacidade de compreensão, fazer uma leitura alargada do mundo; e,

desenvolvimento da imaginação narrativa, da sensibilidade e alteridade com relação aos demais, do reconhecimento do outro como sujeito único e portador de dignidade.

O pensar de ordem superior e o cultivo da humanidade se entrelaçam na direção de pensar a cidadania razoável. Uma das inquietações deste estudo foi indicar e possibilitar um conjunto de reflexões e possibilidades a respeito dos aspectos metodológicos que deveriam ser empregados pela escola para a finalidade de educar para a cidadania razoável. Nessa perspectiva, a organização curricular mostra-se de grande valia, pois é por aí que são elencadas prioridades do processo escolar. Afirmou-se que o desenvolvimento do pensar de ordem superior requer transformar a sala de aula em comunidade de investigação, pois, a educação enquanto processo de investigação possui uma dimensão social e política, quando o diálogo deixa de ser uma simples ferramenta pedagógica e torna-se um princípio educativo indispensável para que esse tipo de pensamento ocorra. Neste percurso, soma-se a importância da presença da filosofia no currículo e na escola; na primeira acepção, como componente curricular e, na segunda, como um ideal de racionalidade para as outras disciplinas; significa possibilitar o pensar nas demais disciplinas, ou seja, o método da filosofia inerente a todo o processo de ensino e aprendizagem da escola.

O cultivo da humanidade também demanda algumas condições básicas, dentre as quais destaca-se a proposição de uma pedagogia socrática, a qual encoraja os alunos a assumirem o controle de seu próprio pensamento e a argumentar racionalmente. Isso se torna possível quando o currículo oportuniza um espaço considerável às humanidades e às artes, afim de proporcionar protagonismo intelectual, sensibilidade, compreensão, imaginação criativa e consciência de si mesmo e da comunidade moral que é a própria humanidade. Apesar disso, em todo o mundo, as humanidades e as artes estão sendo “sutilmente” eliminadas dos currículos, por não se encaixarem com facilidade numa concepção educativa que visa estritamente o lucro. Essa tendência precisa acender um sinal de alerta não somente para a Educação Básica, mas para a sobrevivência da democracia, haja vista que relações democráticas necessitam de sujeitos que pensem por conta própria, que não se habituem apenas em assimilar o mundo, mas, sobretudo, problematizá-lo.

Explicitados os aportes teóricos da cidadania razoável e alguns passos metodológicos para sua efetivação, foi possível então, aprofundar a BNCC: um documento situado no horizonte das macropolíticas por consistir em um texto normativo oficial e, também, no horizonte do discurso instrucional das políticas curriculares. O percurso histórico das políticas direcionadas ao currículo no Brasil, pelo menos nos últimos 70 anos, demonstra uma recorrente intenção de construir um currículo nacional comum. A consolidação deste projeto que

transpassou décadas deu-se com a construção, aprovação e homologação da BNCC entre 2017 e 2018. Por se tratar de algo inédito nas políticas educacionais, dedicou-se um capítulo inteiro deste estudo, para descrever, mesmo que de forma panorâmica, a estrutura geral do documento, que possui caráter normativo e define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. É uma referência nacional para formulação dos currículos e das propostas pedagógicas dos sistemas e redes escolares. Foi possível constatar que o fio condutor da toda a BNCC é o desenvolvimento de competências e habilidades. Por esse ângulo, definiu-se como delimitação, uma reflexão das “dez competências gerais”, buscando mapear em que medida podem ou não assegurar a formação com vistas a cidadania razoável.

A abordagem por competências, longe de ser uma perspectiva consensual, tem rendido longas discussões, interpretações e reformulações. Trata-se de um enfoque que conta com muitos entusiastas, mas também com severas críticas, principalmente no campo da pesquisa em educação voltado ao currículo. Tendo presente os múltiplos olhares a respeito das competências, optou-se por uma análise que considerasse as possibilidades de um currículo por competências e suas limitações frente ao desafio de constituir processos de educação para a cidadania razoável. Esta análise permitiu elucidar que a relação das políticas educacionais com a cidadania razoável é paradoxal. Nesse sentido, diante de diversos interesses e expectativas com relação a Educação Básica, mesclam-se intencionalidades alinhadas em concentrar esforços na formação humana como fundante para as demais dimensões da vida e, outras, com prioridades diferentes, mais ligadas a uma formação diretamente técnica, voltada para o emprego, ou para a adaptação às mudanças tecnológicas.

As categoria de análise *cidadania razoável* e seus componentes: pensar de ordem superior (crítico, criativo e complexo) e cultivo da humanidade (autoexame, cidadania do mundo e imaginação narrativa) foram essenciais para compreender que o discurso e a proposta geral da BNCC compartilham de muitos interesses e ideias diretamente associados ao ideal de formação humana. As possibilidades formais elencadas revelaram que há uma similaridade entre os fundamentos pedagógicos da BNCC e aqueles que o presente estudo buscou destacar em sua parte inicial. O expoente dessa relação é a noção de educação integral, largamente sustentada pela política curricular. Em vista deste vínculo, não é difícil afirmar que a cidadania razoável está diretamente associada a compreensão de uma formação humana integral.

Dada a complexidade que circunda um documento de tal envergadura, em função de todos os tramites, interesses e grupos envolvidos na elaboração, seria ingenuidade ater-se apenas ao discurso formal da BNCC. Há muitos “não ditos” e interesses velados não

perceptíveis a “olho nu”. Foi preciso buscar na literatura especializada do campo das políticas curriculares elementos mais amplos com relação a abordagem das competências e as teorias, que às sustentam e explicitam. Este estudo, permitiu identificar que as competências surgem como proposta no âmbito da formação técnica e profissional, e somente, a partir de meados dos anos 1990, passaram a ser tratadas como objetivos no currículo geral da Educação Básica. Apesar de intensas discussões para distinguir a noção de competências do mercado trabalho daquelas direcionadas para a escola, os estudos mostraram que as competências gerais, amplamente difundidas nas políticas curriculares, ainda carregam fortes marcas de uma concepção direcionada à formação profissional e ao desenvolvimento econômico.

As limitações da abordagem por competências, diante do desafio de educar para a cidadania razoável, foram apresentadas em três eixos. O primeiro diz respeito a estreita relação entre as teorias da competência e a formação administrada, dado o alto grau de prescrição curricular estabelecido pela BNCC. O segundo, recupera a inserção de termos do ideário neoliberal como a eficiência, igualdade formal e excelência, nas políticas curriculares em muitos países, inclusive no Brasil. Isso mostra uma apropriação do currículo por uma engenharia mercantil legitimada pelo Estado, por meio das políticas curriculares que abrem espaço para o entendimento da educação como produto comercializável. De maneira bastante explícita, a BNCC engendra diversas terminologias do ideário neoliberal, além de ter sido pleiteada por grupos empresariais da educação. O terceiro eixo, direcionou-se em reconstruir em que condições é possível desenvolver competências. Dada a necessidade de conciliação entre conhecimento teórico e prática social (no caso de competências para o trabalho), a escola, por sua natureza, não teria condições para tal tarefa, pois sua prioridade seria possibilitar a apropriação do conhecimento em diálogo com a prática e não o contrário.

As ponderações oriundas do campo das políticas curriculares foram fundamentais para identificar as limitações da abordagem por competências em relação à cidadania razoável. As competências por portarem tendência de uma formação administrada e sujeita ao controle, uma engenharia mercantil e por possuírem variadas contradições, mostram-se insuficientes para a formação humana que tenha por escopo o pensar de ordem superior e o cultivo da humanidade como prioridades fundamentais. A parte inicial da pesquisa mostrou o perigo de instrumentalizar o sujeito e submetê-lo as demandas do mercado, do desenvolvimento econômico e da técnica. Argumentou-se em favor de um paradigma educacional centrado no desenvolvimento humano, como possibilidade de formação humana integral, de construção de uma cidadania forte, de busca pela justiça social. Por uma questão de prioridades, inferiu-se que a formação de cidadãos pensantes e humanizados precede a formação de empregados e

consumidores, propondo, portanto, que a noção de cidadania razoável indica dimensões que estão para além da abordagem por competências ou de qualquer proposta que carregue em seu bojo, tendências de educação instrumental.

Como toda política curricular incide consideravelmente no cotidiano da escola, espera-se ter contribuído com a discussão sobre a importância de analisar de forma reflexiva os documentos que visam reorganizar os currículos. As políticas curriculares precisam ser aprofundadas pelos professores e gestores da Educação Básica para evitar a simples assimilação e adequação, ou ainda, a completa desatenção às prescrições estabelecidas. A presente dissertação, por se tratar de uma investigação exploratória teórica e documental básica, não tinha por objetivo esgotar as análises com relação à abordagem das competências gerais, mas contribuir com elas, haja vista que a BNCC por ser relativamente recente, será objeto de muitos outros estudos. Chamou-se a atenção para o fato de que todas as políticas curriculares possuem alguma ideia de formação humana inerente, por isso, referenciais de análise pautados nessa direção são decisivos para investigá-las. Por fim, salienta-se que a compreensão de cidadania razoável indica possibilidades de avançar ainda mais nos estudos acerca do papel das políticas educacionais na formação humana.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. D. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. D. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-25. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 15 Julho 2018.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Tradução de Cerlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BONETI, L. W. A cidadania outorgada: políticas educacionais e de acesso aos bens e saberes socialmente construídos no contexto do ideário neoliberal. In: ALMEIDA, M. L. P. D. A.; BONETI, L. W.; PACIEVITCH, T. **Políticas educacionais e docência na contemporaneidade: uma análise para além do espaço pedagógico**. Curitiba: CRV, 2015. p. 273-282.

BRASIL. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção 1, p. 6377, 12/8/1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 de novembro de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 22 de novembro 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, seção 1, p. 11429, 27/12/1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 de novembro 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 Outubro 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília: Edições Câmara, 2014. 86 p. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 24 Outubro 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, dezembro de 2017a. Disponível em: <<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 19 de novembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 22 dez. 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em 19 de novembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. (2017c). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em 20 de agosto de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>>. Acesso em 23 dezembro 2018.

BUENO, S. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000.

CENCI, A. V.; MARCON, T. Sociedades complexas e desafios educativos: individualização, socialização e democracia. In: MÜHL, E. H.; DALBOSCO, C. A.; CENCI, A. V. **Questões atuais de educação: sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p. 111-130.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC**. [S.l.]. 2018. Disponível em:

<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf>. Acesso em: 10/10/2018.

COPATTI, C.; MOREIRA, D. O. A formação estética para a construção do sensível na docência universitária. In: FAVERO, A. A.; TONIETO, C.; ODY, L. C. **Docência universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DORO, M. J. **Calça nova desbotada: crônicas e ensaios filosóficos**. Passo Fundo: Méritos, 2015. 156 p.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18, p. 35-40, Set-Dez 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>>. Acesso em: 22/02/2019.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J.B. O pensar de ordem superior e o papel do diálogo investigativo no fazer filosofia na educação básica. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**. Santa Maria, vol.2., n.2, p. 22-44, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/25101>>. Acesso em: 07/03/2019.

FÁVERO, A. M.; FÁVERO, A. A.; ROSSETTO, M. D. S. Apresentação: diálogo e investigação - pré requisistos para a liberação intelectual das crianças. In: FÁVERO, A. M., et al. **Diálogo & investigação: perspectivas de uma educação para o pensar**. Passo Fundo: Méritos, 2007. p. 126.

FLICKINGER, H.-G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

GAARDER, J. **O mundo de Sofia: romance da história da filosofia**. Tradução de Leonardo Pinto Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GALLO, S. **Ética e cidadania: Caminhos da filosofia: Elementos para o ensino de filosofia**. Campinas: Papyrus, 2012.

GALLO, S.; ASPIS, R. L. Ensino de filosofia e cidadania nas "sociedades de controle":resistência e linhas de fuga. **Pro-Posições**. Campinas, v. 21, p. 89-105, janeiro - abril 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a07.pdf>>.

HERMANN, N. Formação em outra perspectiva. In: PAGNI, P. A.; BUENO, S. F.; GELAMO, R. P. **Biopolítica, arte de viver e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 304.

KOHAN, W. O. Filosofia e infância: pontos de encontro. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, v. 3, 1999. p. 271.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, 28, maio/agosto 2002. 1-10. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/539/0>>. Acesso em: 11 Dezembro 2018.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. Tradução de Maria Elice de Brzezinski e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990. 252 p.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **Filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Falcone. 2. ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2014. 286 p.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, I, n. 2, mai./ago. 2006. 94-105. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34>>. Acesso em: 10 Novembro 2018.

MELLO, G. N. D. **Currículo na educação básica do Brasil: concepções políticas**. [S.l.]. 2014.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

NUSSBAUM, M. C. **El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2005.

NUSSBAUM, M. C. **Educação e Justiça Social**. Tradução de Graça Lami. Mangualde: Edições Pedagogo, 2014. 124 p.

OLIVEIRA, P. R. **Filosofia para a formação da criança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [S.l.]: [s.n.], 1948.

OXFAN. **Uma Economia para o 1%**. [S.l.]. 2016.

OXFANBRASIL. **A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras**. [S.l.]. 2017.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCAPIN, A. L. T. R. As políticas curriculares e suas implicações na organização escolar. In: ALMEIDA, M. D. L. P.; BONETI, L. W.; PACIEVITCH, T. **Políticas educacionais e docência na contemporaneidade: uma análise para além do espaço pedagógico**. Curitiba: CRV, 2015. p. 59-71.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. R. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. **Anais da II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa**, Curitiba, 2014. 1-29. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/ARTIGO-SILVA-RECONTEXTUALIZA%C3%87%C3%83O-DE-PE-RELEPE-2014-PUBL.pdf>>. Acesso em: 2019.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Retratos da Escola**. Brasília. jul./dez. 2015. 367-379. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>>. Acesso em: 24 Outubro 2018.

SILVA, M. R. O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. **XI Reunião Científica Regional da Anped Sul**, Curitiba, PR, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 21 Dezembro 2018.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 34, 22 Outubro 2018. 1-15. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 Dezembro 2018.

SPLITTER, L. J.; SHARP, A. M. **Uma Nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

TONIETO, C. A prática dialógica na comunidade de investigação: possibilidades de uma educação para o pensar. In: FÁVERO, A. M., et al. **Diálogo & Investigação**: perspectivas de uma educação para o pensar. Passo Fundo: Méritos, 2007. p. 126.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CIP – Catalogação na Publicação

C397p Centenaro, Junior Bufon

Políticas educacionais e a formação de cidadãos razoáveis :
uma análise reflexiva das competências gerais da BNCC /
Junior Bufon Centenaro. – 2019.

135 f. : il.; 30 cm.

Orientador: Dr. Altair Alberto Fávero.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2019.

1. Educação e Estado. 2. Cidadania. 3. Currículos. I.
Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Título.

CDU: 371.214