

NOTAS SOBRE A BNCC E O CURRÍCULO DE SERGIPE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

NOTES ON THE BNCC AND THE SERGIPE CURRICULUM FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE INITIAL YEARS OF PRIMARY EDUCATION

Etienne Henrique Brasão Martins¹ - UEM 
Kátia Rodrigues Montalvão Paias² - UNOESTE 
Marcos Vinicius Francisco³ - UEM 

RESUMO

Este artigo teve como objetivo compreender o processo de constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua articulação com o currículo de Sergipe para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (Integrar e Construir). Fundamentado no materialismo histórico-dialético, o estudo utilizou a pesquisa bibliográfica e a análise de documentos. A análise das normativas nacionais e dos documentos afetos ao Currículo de Sergipe revelou uma tentativa de conciliação entre os princípios declarados de inclusão, criticidade, equidade e respeito à diversidade e as diretrizes normativas da BNCC, fortemente marcadas por uma lógica de padronização e controle. Contudo, essa conciliação se mostra frágil diante da superficialidade com que temas essenciais, como gênero, sexualidade e direitos humanos, foram abordados. Reforça práticas educativas alinhadas ao projeto neoliberal, centrado na formação de sujeitos adaptáveis e produtivos, em detrimento da formação omnilateral.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Políticas educacionais; Currículo.

ABSTRACT

This paper aimed to understand the process of establishing the National Common Core Curriculum (BNCC) and its articulation with the Sergipe curriculum for Early Childhood Education and the early years of Elementary School (Integrate and Build). Based on historical-dialectical materialism, the study used bibliographic research and document analysis. The analysis of national regulations and documents related to the Sergipe Curriculum revealed an attempt to reconcile the declared principles of inclusion, critical thinking, equity, and respect for diversity with the normative guidelines of the BNCC, which are strongly marked by a logic of standardization and control. However, this reconciliation proves fragile in view of the superficiality with which essential topics such as gender, sexuality, and human rights were addressed. It reinforces educational practices aligned with the neoliberal project, centred on the formation of adaptable and productive subjects, to the detriment of omnilateral education.

KEYWORDS: BNCC; Educational policies; Curriculum.

¹ Mestre e Doutorando em Educação pela UEM. Docente da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR). EMAIL: ettibrasao@gmail.com.

² Doutora em Educação pela UNOESTE. Docente da UNICESUMAR. EMAIL: katiapaias@gmail.com.

³ Doutor em Educação pela UNESP, campus de Presidente Prudente. Docente Adjunto do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM. EMAIL: mvfrancisco@uem.br.

INTRODUÇÃO

O século XXI é marcado por uma ampla gama de transformações, as quais conduzem a readequações e reformas do Estado com vistas a atender às necessidades do capital de se autorregular (Tonelo, 2020). Diante disso, requer-se atenção ao processo que contribuiu para as mutações estruturais do sistema capitalista como forma de aprofundar as análises sobre a realidade brasileira.

A referência para compreender as mudanças do século XXI se encontra no declínio do Estado keynesiano e na ascensão do modelo neoliberal, decorrente da crise do petróleo de 1973, em que o “[...] Estado perdeu sua capacidade de regular a economia por meio da alocação de fundos, indispensáveis tanto para a realização do capital quanto para a ampliação do trabalho e da renda (salários indiretos)” (Carvalho, 2020, p. 57).

Tal contexto incidiu na necessidade da reestruturação produtiva, a qual foi marcada pelo sistema de produção toyotista, caracterizado pela flexibilização do processo produtivo com o lema *just-in-time* (Batista, 2017; Harvey, 2008). Nesse novo modelo produtivo, altera-se o formato de acumulação, que “[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (Harvey, 2008, p. 140).

Ante ao processo de transição produtiva, o ideário neoliberal reaviva alguns princípios do liberalismo e os atualiza, pois “[...] as proposições neoliberais têm sido versões mais radicais do que o próprio liberalismo clássico, pois até a criação de ‘certas obras e instituições públicas’ tida como função do Estado para Smith não goza de prestígio junto aos neoliberais” (Azevedo, 2021, p. 78).

O Estado neoliberal se ergue em torno de contradições, sobretudo pela apropriação dos mecanismos estatais em prol de seus interesses, ao passo que os nega no campo econômico em defesa do livre mercado, assinalado pela desregulamentação das legislações que limitam a apropriação do capital (Behring; Boschetti, 2017; Tonelo, 2020).

Concomitante à passagem para o modelo neoliberal de Estado, comprehende-se o papel relevante das transformações tecnológicas, as quais têm interferido no processo de estruturação do trabalho, modificando-o intensamente, ao passo que o torna instrumento para o aprofundamento da exploração do proletariado pela burguesia. Nesse sentido, Previtali e Fagiani (2023, p. 288) expõem que “[...] o mundo do trabalho sob as tecnologias digitais experimenta novas formas de subsunção, acompanhadas por crescentes níveis de desemprego e de precarização das condições de vida da classe trabalhadora”.

Essas mudanças tecnológicas influenciam diretamente as relações de trabalho e impõem uma nova fase do capitalismo, caracterizada pela era digital. Zuboff (2021) denomina essa fase como capitalismo de vigilância, também nominado de capitalismo de dados ou capitalismo informacional, o qual introduziu uma dinâmica inédita de consumo e mercado.

À medida em que os(as) usuários(as) recorrem às ferramentas tecnológicas, suas ações e práticas de consumo são monopolizadas pelas Big Techs, que coletam as informações e geram um excedente de dados. Esse excedente fornece subsídios sobre o comportamento dos(as) usuários(as), os(as) quais são transformados(as) em valor econômico e explorados(as) pelos modelos de negócios vigentes (Zuboff, 2021).

A tecnologia, nesse contexto, tornou-se o principal modo de produção do conhecimento, ao substituir a centralidade industrial do capitalismo anterior. Todavia, não houve ruptura com a lógica capitalista, ou seja, apenas se alteraram os meios. A indústria, que transformava matéria-prima em produtos, foi substituída pela tecnologia, que transforma a informação em mercadoria. Destarte, as plataformas digitais escolares oferecem conteúdos diversos conforme o perfil de

consumo dos(as) usuários(as), tais como livros, artigos, atividades, vídeos e aulas gravadas (Zuboff, 2021).

Em consonância com Zuboff (2021), Previtali e Fagiani (2023) apontam que, no capitalismo digital, a classe trabalhadora tem seus direitos diminuídos, sobretudo diante do crescimento de um novo proletariado de serviços na era digital. Para efetivar o processo formativo desse novo formato de trabalho, a educação, nesse cenário de disputa político-ideológica, é capturada.

Sob o neoliberalismo, as reformas educacionais têm sido implementadas, não sem resistências, segundo orientações de organizações mundiais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que exigem mais mercado e menos Estado Social, visando tornar a educação mais uma mercadoria e menos um direito (Previtali; Fagiani, 2023, p. 289).

Nessa mesma direção, como salientado por Noma (2017), há uma íntima relação entre o controle sociometabólico do capitalismo e a coesão dos microcosmos socioeconômicos do sistema global. O neoliberalismo se expandiu e passou a atuar na consolidação de estruturas reprodutivas da sociedade nos campos político, jurídico e administrativo. Ainda, enfatiza-se que “[...] foi realizada uma ampla reforma educacional, abarcando várias dimensões do sistema de ensino, incluindo legislação, financiamento, gestão educacional, **currículos escolares**, avaliação, entre outros” (Noma, 2017, p. 120, grifos nossos).

No Brasil, após promulgação da Constituição Federal de 1988, o modelo neoliberal se expande para os diferentes campos da sociedade, como expresso por Noma (2017), ao redirecionar a gestão pública e, por conseguinte, a estrutura de alinhamento de toda a política pública e educacional. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996), ao perpassar pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), pelo Plano Nacional de Educação - 2014-2024 - (Brasil, 2014), observou-se a expansão progressiva da estrutura neoliberal, a qual culminou na aprovação da Base Nacional Comum Curricular BNCC (Brasil, 2018), numa perspectiva de alinhamento da educação aos interesses do capital (Malanchen; Santos, 2020).

Percebe-se, assim, a BNCC (Brasil, 2018) como um dos mecanismos voltados à padronização curricular e como uma das bandeiras defendidas pelos(as) representantes do mercado. Tal processo incutiu na modificação de toda a estrutura curricular do país, sendo que estados e municípios reestruturaram os currículos, dada a força normativa do documento, o qual visava, desde sua promulgação, ao fazer pedagógico nas escolas adequado às proposições pedagógicas alinhadas à pedagogia das competências. Mediante o exposto, questiona-se: como se deu o processo histórico de constituição da BNCC (Brasil, 2018) e sua articulação com o currículo de Sergipe para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (Integrar e Construir)?

A partir desse questionamento, este trabalho tem por objetivo compreender o processo de constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua articulação com o currículo de Sergipe para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (Integrar e Construir). Para tanto, utiliza-se o materialismo histórico-dialético como pressuposto teórico-metodológico, além de recorrer aos procedimentos da pesquisa bibliográfica (Gil, 2016), por meio de livros, teses, dissertações e artigos científicos, bem como de análise de documentos (Evangelista; Shiroma, 2019) relacionados à produção do Currículo de Sergipe: Integrar e Construir.

A BNCC COMO POLÍTICA CURRICULAR NACIONAL

A política de implantar uma base comum curricular no sistema educacional não é recente. Durante a ditadura militar, vigorou a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, cujo Art. 4º estabelecia que “[...] 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 [...]” (Brasil, 1971).

Nesse contexto, no final dos anos de 1970, o movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores(as) debateu sobre a proposta de uma base comum nacional e promoveu a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo em duas etapas, nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980. Dessa conferência, criou-se o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”, que, em 1983, transformou-se na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (Conarcfe), com o objetivo de discutir diretrizes para a educação nacional.

Em 1988, com o processo de redemocratização, a nova Constituição Federal garantiu direitos sociais e, em seu Art. 6º, afirmou que “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988). Além disso, a Constituição Federal determinou a criação de uma base comum para a educação escolar. Em seu Art. 210, informou que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988), sem, porém, especificar prazos e procedimentos para a construção dessa base.

Saviani (2016) aponta que, em 1990, a Conarcfe deu continuidade aos debates sobre os rumos da educação nacional. Desse movimento, nasceu a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que debateu as ideias, os benefícios e os malefícios da ‘base comum nacional’. Os resultados dessas discussões foram explicitados mais pela negação do que pela aceitação dessa proposta.

Assim, foi se fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação (Saviani, 2016, p. 74).

Embora os debates tenham culminado na compreensão de que a criação de uma base comum não poderia ser fixada por um órgão governamental, a LDBEN, por meio da Lei n.º 9.394/1996, contrariou esse entendimento (Brasil, 1996). A LDBEN menciona o dever de instituir uma base comum:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

A LDBEN de 1996 também estabeleceu que a formação de professores(as) fosse fundamentada na base comum nacional. O Art. 64 dispõe que os cursos de graduação em Pedagogia e os de nível de pós-graduação atendam às diretrizes dessa base comum, porém não explicita o significado dessa expressão.

Não trouxe, em si, as normativas da Base Comum Curricular, nem como seria implantada, mas vinculou a base comum nacional da educação básica à formação dos(as) docentes, cujo intuito seria garantir a padronização dos conteúdos. No ano de 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu diretrizes e metas para a educação brasileira, sem, todavia, promover discussões sobre os currículos (Brasil, 2001).

Entre os anos de 2011 e 2016, emergiu um movimento que retomou a temática da base comum; entretanto, não partiu das políticas educacionais mencionadas anteriormente, e sim da articulação de empresários(as) do campo da educação. De acordo com Freitas (2015), o Movimento pela Base Nacional Comum da Educação é um grupo diverso que decidiu se mobilizar para a construção da Base Nacional Comum, a partir do Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais: fortalecendo o Brasil para o século XXI. Inclusive, o Seminário Internacional, realizado de 21 a 24 de abril de 2013, teve o intuito de congregar grupos educacionais privados para discutir reformas educacionais.

Esse evento ocorreu em New Haven, Estados Unidos, na Universidade de Yale, e foi promovido pela Fundação Lemann e pela própria Universidade de Yale. A organização do evento convidou parlamentares para participar do Seminário, dentre eles(as), os(as) deputados(as) Alex Canziani (Partido Trabalhista Brasileiro - PTB/PR), Artur Bruno (Partido dos Trabalhadores - PT/CE), a professora Dorinha Seabra Rezende (Democratas - DEM/TO), Manuela D'ávila (Partido Comunista do Brasil - PCdoB/RS) e Raul Henry (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB/PE) (Brasil, 2013a).

Uma semana após o Seminário, o deputado Alex Canziani (PTB/PR) proferiu no Plenário que, até então, o Brasil não possuía um currículo comum, pois cada município e cada estado tinham o seu próprio. Entretanto, afirmou que se traria para o Brasil, por meio dos(as) secretários(as) estaduais de Educação, dos(as) secretários(as) municipais e do próprio MEC, a Base Comum:

Através desse seminário, nós pudemos acompanhar as experiências dos Estados Unidos com sua situação: o common core, cujo debate queremos trazer para o Brasil. Trata-se do currículo único para a educação brasileira. O que nós vemos hoje no Brasil? Cada Município, cada Estado tem o seu currículo, e, muitas vezes, sem ter claro aquilo que as crianças devem aprender a cada ano de ensino. A ideia é que nós possamos, através dos secretários estaduais de educação, através dos secretários municipais, do próprio MEC, fazer uma discussão sobre currículo (Brasil, 2013b).

Desse modo, o movimento liderado por empresários(as) da educação, aliado aos(as) parlamentares interessados(as) em transferir recursos educacionais para grupos privados, passou a conduzir o projeto de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, que atendesse aos interesses do capitalismo e favorecesse o acúmulo de capital.

Este movimento fomentou ações que culminaram na aprovação da versão final da BNCC, após três versões submetidas entre 2015 e 2017. A primeira versão promoveu um debate

nacional, ao envolver professores(as), gestores(as), universidades estaduais e federais, além das secretarias estaduais e municipais de educação. Guardadas as críticas a essa primeira versão, por falta de espaço neste texto, ela considerou:

[...] que as novas gerações têm direitos de aprendizagem: direito à memória, à justiça, a conhecer suas referências e seus pertencimentos, a se reconhecer no interior de uma história e de uma memória, a partilhar lutas, vidas, práticas políticas e culturais, a aprender sobre si mesmo e os outros, a aprender sobre sua ancestralidade, suas identidades (Pereira; Rodrigues, 2018, p. 8-9).

Os setores conservadores e políticos religiosos, como o evangélico e o católico radical, interferiram na escrita do projeto, ao se apoiarem no Movimento Brasil Livre, na iniciativa Escola sem Partido e no próprio MPB. Também apoiaram o processo de *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT), por meio de um golpe jurídico, midiático e parlamentar.

Quando o governo interino de Michel Temer (MDB) assumiu a presidência do país, Mendonça Filho (DEM) foi nomeado ministro da Educação, a partir da coligação liberal-conservadora entre o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o DEM, que distribuiu cargos estratégicos a representantes empresariais, o que acelerou e influenciou as diretrizes das reformas empresariais e privatistas na educação. Dentre esses nomes, destaca-se o de Maria Helena Guimarães de Castro, na Secretaria Executiva (Freitas, 2018; Ostermann; Rezende; 2021).

Essas influências levaram a equipe técnica do MEC, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica, a redigir a segunda versão da BNCC, que culminou, por exemplo, na retirada de vários temas presentes na primeira versão, a exemplo das discussões de gênero, além de interferir na forma como as relações étnicas-raciais seriam trabalhadas em sala de aula. Desse modo:

[...] a segunda versão supõe a existência de uma dominância da história europeia, cujo sentido unificado engloba e unifica a diversidade de etnias, culturas, grupos e atores sociais. Sob o argumento de que é necessário que os estudantes conheçam as diferentes experiências humanas no tempo, a configuração da segunda versão da BNCC, a despeito das pretensões mencionadas, parte do princípio de que é possível, tanto teórica quanto quantitativamente, ensinar “toda a história”, ou seja, o conjunto das experiências humanas. Tal concepção acaba por dificultar a compreensão da complexidade da escrita da história pelos estudantes, pois desconhece a arte e a política do recorte como elemento central na elaboração de qualquer história e de qualquer currículo. Desse modo, desconhece o caráter político de tais escolhas. Ou seja, a crença na possibilidade de ensinar “toda a história” não apenas supõe que os conteúdos não são problemáticos, resultado do engenho político da pesquisa, como também não ensina sobre a arte de pensar o passado como algo importante para pensar as disputas sociais e políticas do próprio presente (Pereira; Rodrigues, 2018, p. 9-10).

Assim, “se a Europa continuou a ser referência para contar a história de indígenas, africanos ou asiáticos, não se trata de despolitização, mas de manutenção de concepção de história que é política” (Pereira; Rodrigues, 2018, p. 10). A terceira versão, aprovada, apresentou um modelo curricular em forma de lista de conteúdos a serem ministrados, algo já previsto na segunda versão.

De acordo com Saviani (2016), o empenho na elaboração e aprovação de uma base nacional comum curricular visou a ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Desse modo, também manteve a visão eurocêntrica, não abordou discussões sobre gênero e, principalmente, alinhou o documento aos interesses empresariais, visto que representantes do empresariado compuseram o Movimento pela Base Nacional Comum.

O CURRÍCULO DE SERGIPE E O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Compreendido o processo de constituição da BNCC enquanto política curricular nacional, que impacta diretamente na formatação de todo o processo formativo de crianças, adolescentes e jovens, abre-se espaço para analisar como tal processo se efetivou no estado de Sergipe, por meio do currículo voltado para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (Integrar e Construir).

Como explicitado por Silva e Paula (2021, p. 687): “A emergência de adequação curricular à BNCC impeliu os estados e o Distrito Federal a revisitarem os seus documentos e a incorporarem a norma nacional aos valores locais e culturais para a Educação Básica”. Viabilizou-se, assim, o processo de materialização do ímpeto neoliberal.

Somente em 2018, os estados de “AP, CE, DF, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PB, PE, PR, RN, RO, RS e SE concluíram o ciclo – envio e aprovação – de (re)elaboração dos seus currículos” (Silva; Paula, 2021, p. 693), em um contexto de aligeiramento dos processos para atender à legislação proveniente da aprovação da BNCC.

Em Sergipe, a partir da Portaria n.º 8.780/2018/Seduc (Sergipe, 2018a), criou-se a Comissão Estadual de Mobilização para a Implementação da BNCC, responsável pela redação preliminar e final do documento a ser submetido ao Conselho Estadual de Educação de Sergipe (CEE-SE). O processo contou com o financiamento do ProBNCC, que formou uma equipe composta por “[...] dois coordenadores estaduais, três coordenadores de etapa, vinte e dois redatores e os articuladores municipais” (Marcos, 2020; Silva; Paula, 2021).

Marchelli (2021) salienta a colaboração entre a Secretaria Estadual de Educação (SEED-SE) e as secretarias municipais, com adesão dos 75 municípios do estado. Complementarmente, os encaminhamentos se sintetizaram em duas etapas, ambas marcadas por solenidades da SEED-SE.

A primeira etapa se centrou na realização de “[...] oito seminários regionais, em oito polos do estado, sendo convidados professores das redes estadual, municipais e da rede privada” (Azevedo, 2020, p. 8). Esses seminários foram denominados Dias “C” e reservaram um momento de discussão do documento em colaboração entre as escolas, os municípios e as Diretorias Regionais de Educação (DRE). Em relação à segunda etapa, ela foi disponibilizada em uma plataforma *on-line* para acesso do público geral, com consulta e recebimento de sugestões durante o período de 10 de agosto a 18 de setembro de 2018 (Marchelli, 2021).

Após a conclusão de ambas as etapas, o documento final foi enviado ao CEE-SE, que o homologou em dezembro de 2018, via Resolução Normativa n.º 4/2018 (Sergipe, 2018b).

Apesar de os(as) autores(as) apontarem a iniciativa de convite de participação dos(as) docentes, observou-se um processo aligeirado de readequação do currículo, semelhante ao ocorrido em outros estados. A partir das pontuações de Orso (2021), é possível refletir que há diferenças entre institucionalizar uma teoria pedagógica e implementá-la. A primeira dimensão se restringe à adoção das políticas da União, dos estados e/ou municípios, sem existir, necessariamente, a sua aplicação prática. Pode-se institucionalizar uma teoria pedagógica,

colocando-a como “[...] proposta pedagógica oficial, com o objetivo de arregimentar as condições para viabilizar a implementação” (Orso, 2021, p. 289), sem que ela se efetive na prática pedagógica.

Nesse quesito, Orso (2021, p. 289) apresenta a implementação enquanto correspondente à “[...] realização prática da teoria por meio da prática pedagógica”, pois isso favorece “[...] o encontro da teoria com a prática e da prática com a teoria”. Apesar de as ponderações de Orso (2021) se centrarem nas teorias pedagógicas, interpreta-se que a BNCC, por conter uma pedagogia subjacente, pode ser alinhada a essa perspectiva.

Pesquisas de Barbosa e Francisco (2024, 2025), Bedin (2021), Lima e Biernaski (2022) e Schneider e Rostirola (2021) expressam exemplos de como os processos de condução da reestruturação curricular se mostram limitados por não promoverem efetiva participação. Em Sergipe, há paralelo ao apresentado por esses(as) autores(as), uma vez que se denuncia um tempo ínfimo destinado à participação no processo de construção curricular, algo que pode ser observado com a descrição inicial da seção.

Dessa maneira, observam-se obstáculos na apropriação da Base pelo sistema, uma vez que ela foi adotada por imposição, e não pela compreensão da classe docente, já que “[...] não dá para se implementar algo sem que se saiba o que, como, de que forma e com que meios se faz isso” (Orso, 2021, p. 291). Esse ponto, ainda que analisado em outro contexto, foi verificado com a pesquisa de Martins (2023), pois, ao entrevistar docentes da rede municipal de Maringá-PR, identificou as limitações de participação das professoras na construção curricular. Em continuidade, Orso (2021, p. 289-290) aponta que, a partir de um movimento dialético no processo de implementação “[...] tanto a teoria quanto a prática existente são superadas, deixam de ser o que eram/são em si mesmas, e dão lugar a uma nova realidade, a uma nova materialidade, a uma nova práxis”. Assim, é possível evocar Vázquez (2011) para aprofundar a compreensão do conceito de práxis.

Como pontua o filósofo espanhol, a práxis está intimamente ligada ao processo de ação humana na transformação da natureza e/ou da natureza humanizada, sendo relevante para o materialismo histórico-dialético, pois “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (Vázquez, 2011, p. 221). Ao diferenciar atos de atividades, o autor enfatiza que a segunda preconiza a definição de objetivos a serem alcançados, conduzidos a partir de ações direcionadas.

Assim, “[...] a atividade propriamente humana apenas se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real” (Vázquez, 2011, p. 222). Complementarmente, o filósofo salienta que a atividade humana só tem existência enquanto produto da consciência, pois é a partir dela que se projetam fins a serem concretizados.

Vázquez (2011) enfatiza a vinculação da práxis ao movimento do real, uma vez que há indissociabilidade entre atividade teórica e prática, ao formar uma unidade dialética. Porém, não se pode perder de vista, ao tratar da práxis, a materialização dos resultados, que só é possível quando o ser humano se configura como ser social. Nesse sentido, “[...] a atividade prática tem como objeto de transformação a natureza, a sociedade ou os homens e as mulheres reais” (Vásquez, 2011, p. 223).

A partir do exposto, amplia-se a interpretação de que a BNCC (2018) foi apenas institucionalizada, e não propriamente implementada. No processo inicial de sua formulação, a educação acabou por se precarizar em favor do capital. Isso porque se revelou “[...] a tentativa de criar no país uma política curricular homogeneizadora, esvaziada de conteúdos e pobre de conhecimentos, ao sabor das elites, desejosas de manter os trabalhadores alienados, condição para perpetuação de seus privilégios” (Santos; Orso, 2020, p. 169).

Dessa maneira, a promulgação do documento demonstrou apenas um conjunto de [...] faláncias sedutoras: inovação no ensino, protagonismo estudantil e autonomia do professor, quando, na realidade, temos um documento conservador, incentivador da privatização e uma ameaça à autonomia docente” (Amestoy, 2023, p. 213).

A Base foi defendida como uma solução para a educação e como avanço; porém, o que se identifica é uma investida empresarial, a qual tenta incutir na juventude, desde a mais terna idade, “[...] a necessidade de lidar individualmente com as contradições sociais oriundas do próprio capitalismo” (Francisco; Gonçalves; Paias, 2023, p. 135).

Na mesma direção, Zank e Malanchen (2020, p. 157) reafirmam os objetivos contidos na BNCC (Brasil, 2018), ao se centrarem em [...] moldar a formação dos indivíduos, controlar a ação dos professores e ainda criar nichos de exploração do sistema público pela iniciativa privada [...]. Cumpre reforçar que, como salienta Mészáros (2008, p. 26), as reformas educacionais somente remedeiam os efeitos [...] da ordem reproduutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados”.

ALGUMAS NOTAS SOBRE O CURRÍCULO DE SERGIPE: INTEGRAR E CONSTRUIR

Esta seção tem como objetivo analisar o Parecer n.º 388/2018/CEE (Sergipe 2018c) e a Resolução n.º 04/2018/CEE do estado de Sergipe (2018b). Após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – em 20 de dezembro de 2017 –, os estados foram incumbidos de elaborar planos de trabalho que observassem suas normativas.

O estado de Sergipe publicou os resultados desse processo em dois instrumentos legais, quais sejam, o Parecer n.º 388/2018/CEE (Sergipe, 2018c) e a Resolução n.º 04/2018/CEE (Sergipe, 2018b). Ambos visam a incorporar ao currículo estadual da Educação Infantil e do Ensino Fundamental as competências gerais previstas na BNCC, a fim de orientar as práticas pedagógicas nas redes de ensino públicas e privadas do estado.

Ao analisar os princípios que direcionam o currículo estadual, verifica-se que são estabelecidos oito princípios que direcionam o currículo de Sergipe: Colaboração, Respeito à diferença, Criticidade, Inclusão, Equidade, Autonomia, Sustentabilidade e Criatividade (Sergipe, 2018a).

O currículo do estado de Sergipe estabelece que deverá ser promovida a colaboração de todos os sujeitos envolvidos na educação, a exemplo da família, da escola, de grupos sociais, da comunidade, do município, do estado e do país, de modo que trabalhem conjuntamente pela formação dos(as) educandos(as). Também prevê o respeito às diferenças, para que os(as) estudantes saibam combater a discriminação e o preconceito que possam prejudicar sua autoestima. Declara, ainda, que fomentará a criticidade, além de capacitar os(as) discentes a investigar, filtrar e organizar as diversas informações trabalhadas em sala de aula, a fim de desenvolver um pensamento estruturado e crítico sobre os temas abordados (Sergipe, 2018a).

No que tange à inclusão, Sergipe (2018a) reforça a necessidade de se garantir a participação de todos(as) no processo educativo; quanto à equidade, propõe-se a desenvolver a justiça, a imparcialidade e o respeito à igualdade de direitos. O documento também se compromete a desenvolver a autonomia dos(as) estudantes, para que possam tomar decisões próprias; fomentar a sustentabilidade, com vistas à interação responsável com o mundo contemporâneo; e a criatividade, no sentido de estimular a geração de ideias novas e úteis.

Esses princípios se configuraram como fundamentos éticos e essenciais para a promoção de um ensino justo e igualitário. Contudo, o currículo de Sergipe (2018a) ressalta que sua

estrutura legal se assenta na BNCC, a qual padronizou códigos e diretrizes com o objetivo de facilitar a compreensão dos(as) professores(as) no planejamento das aulas.

Infere-se, portanto, que tais princípios e a padronização do ensino visam a atender aos interesses do capitalismo, ou seja, formar trabalhadores(as) obedientes, que não questionem a ordem social, que cumpram as leis, que sejam proativos(as), que saibam ler e escrever bem e que dominem o inglês (Martins; Carvalho, 2017).

A sociedade burguesa acusa a escola de que a educação escolar constitui um gasto elevado para os cofres públicos, pois “[...] o seu ensino já não estaria mais fornecendo às empresas a mão de obra qualificada para o novo tipo de trabalho, mais flexível” (Martins; Carvalho, 2017, p. 73).

Complementa-se que o documento do estado de Sergipe (2018a) afirma que o currículo seguirá as dez competências estabelecidas pela BNCC: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; e Responsabilidade e cidadania (Brasil, 2018).

Infere-se que, na perspectiva da BNCC, promover um ensino por competências é preparar os(as) estudantes para atender às necessidades do mercado de trabalho, moldando-os(as) para suprir as demandas de uma indústria flexível. De acordo com Saviani (2019), retira-se, ainda, a oportunidade de terem contato com os saberes historicamente acumulados, o que configura um ato brutal. Ao ensino escolar, cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos, pois é nele que os(as) estudantes têm acesso aos conhecimentos científicos elaborados e conquistados ao longo da história pelo gênero humano (Saviani, 2019).

Somente por meio da mediação será possível sair de um nível sincrético (empírico) e alcançar um nível sintético (científico), porque é por intermédio do contato com a ciência, com a arte e com a filosofia que o sujeito tem a oportunidade de desenvolver sua própria concepção de mundo (Saviani, 2019).

Ao se debruçar sobre as competências presentes no Currículo de Sergipe: Integrar e Construir, Bertoldo (2023, p. 63) aponta que “[...] essa racionalidade governamental opera no sentido em que seus pressupostos, objetivos, objetos, habilidades e competências convidam sujeitos a assumirem responsabilidades de se tornarem capazes de gerir a si mesmos e desejarem ser pessoas” versáteis. Ao analisar as competências, ‘Autoconhecimento e Autocuidado’ e ‘Trabalho e Projeto de Vida’, o Currículo de Sergipe é designado pela autora como um “Currículo Coach”, ou seja, estrutura-se segundo uma lógica de responsabilização dos(as) estudantes por suas ações. Nessa proposta, as emoções são mobilizadas como instrumento de desenvolvimento pessoal, inserindo-se numa perspectiva neoliberal.

É importante destacar que a BNCC (2018) excluiu temas fundamentais para a formação dos acadêmicos, de modo a consolidar via suas diretrizes “[...] uma escola sem partido”, dispensando, assim, a aprovação do projeto de lei n.º 867/2015, que tentava abolir da escola debates sobre gênero, raça, etnia, diversidade, entre outros” (Lima; Maciel; 2018, p. 13).

Em relação à educação de gênero, o documento de Sergipe afirma que:

Os modos de estar no mundo demarcam uma estética, uma ética, uma posição política, mesmo quando não se tem consciência disso. Não compete ao projeto escolar, em temas sensíveis como sexualidade, gênero e religiosidade defender esse ou aquele caminho. Aos educadores, fica a tarefa de organizar e coordenar ambientes de aprendizagens que oportunizem às crianças e aos adolescentes o desenvolvimento da autoestima, o respeito por si e pelo outro, independente das travessias subjetivas que todo cidadão tem o direito de realizar, devendo, inclusive, intervir dentro dos parâmetros e dos propósitos educacionais, para

que a caminhada de cada um não coloque mediante risco a dignidade de si e dos que, ao lado, fazem também sua jornada (Sergipe, 2018a).

O não detalhamento das relações de gênero pode gerar discriminação, sendo importante que as leis deixem claros os tipos de preconceitos a serem combatidos. O tema sexualidade ficou restrito ao oitavo ano do Ensino Fundamental e focado apenas em sua dimensão biológica, sem considerar a dimensão social. Limitou a transversalidade do tema, pois não é abordado em outras áreas do conhecimento, somente no componente curricular de Ciências. Também foi vinculada à saúde e à qualidade de vida, com conteúdo de mecanismos reprodutivos, puberdade, gravidez, infecção sexualmente transmissível, anatomia e fisiologia da reprodução humana (Silva; Brancaleoni; Oliveira, 2019).

Apresentar o corpo biológico por meio das infecções sexualmente transmissíveis pode reforçar a visão médico-higienista e o trinômio corpo-saúde-doença. Pode gerar conflitos existenciais na vida dos(as) jovens, que poderão compreender que o sexo é apenas para a reprodução, pecaminoso, sujo, perigoso, o qual deve ser evitado (Silva; Brancaleoni; Oliveira, 2019).

Tais conflitos podem perpetuar preconceitos, a não aceitação do próprio corpo, além de diversas formas de violência contra as mulheres, gays, lésbicas, transgêneros etc. O documento não trouxe subsídios para os(as) docentes planejarem as suas aulas de maneira a contemplar várias dimensões da sexualidade, como as questões de gênero (Silva; Brancaleoni; Oliveira, 2019).

O termo gênero não foi contemplado no documento da BNCC da Educação Infantil; houve um silenciamento das questões de gênero. Isso oculta a desigualdade sob a égide de modelos linguísticos, bem como inviabiliza o questionamento sobre o gênero (Silva; Brancaleoni; Oliveira, 2019).

Os postulados aventados até o momento corroboram com as análises efetuadas por Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019), pois o Currículo abordou a temática de direitos humanos de forma superficial, como competência geral de cada área do saber e de cada componente curricular. A temática foi apresentada de forma genérica, simplista, não aprofundou o tema e as suas implicações na sociedade.

O tema preconceito também foi apresentado de modo genérico; o documento trouxe que deveria combater os preconceitos de qualquer natureza, mas não aprofundou e não exemplificou os tipos de preconceitos e as suas consequências. Por exemplo, não trouxe como combater o aumento do feminicídio e de casos de morte da comunidade LGBTQI+ (Silva; Brancaleoni; Oliveira, 2019).

Enfatizou, ainda, o combate a posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais (Sergipe 2018a), mas apenas no componente curricular de Educação Física. Complementa-se que não exemplificou, nem aprofundou quais são os preconceitos e como combatê-los. Da mesma forma, a BNCC do Ensino Médio publicada no ano de 2018 excluiu temas fundamentais para a formação dos(as) estudantes, como o gênero (Silva; Brancaleoni; Oliveira, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, objetivou-se compreender o processo de constituição da BNCC e sua articulação com o currículo de Sergipe para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (Integrar e Construir). Percebeu-se que a Base se estruturou no âmbito das políticas educacionais, sendo parte de um processo neoliberal do capitalismo, com vistas à capitalização

dos diferentes aspectos da sociedade, em especial da educação. Tal proposta curricular alinhou necessidades impostas pelos organismos internacionais, a fim de se atingir a formação da classe trabalhadora a partir de habilidades e competências requeridas pelo capital, ao invés de disponibilizar conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, como expressões das máximas produções humanas.

No processo de articulação do currículo estadual à BNCC, acabou-se por dar continuidade ao projeto neoliberal de ensino, por se constituir em um curto período, algo que ocasionou limitações quanto à participação docente. Dessa forma, a análise do Currículo de Sergipe revela uma tentativa de conciliação entre os princípios declarados de inclusão, criticidade, equidade e respeito à diversidade, e as diretrizes normativas da BNCC, marcadas por uma lógica de padronização e controle do trabalho educativo. Contudo, essa conciliação se mostra frágil diante da superficialidade com que temas essenciais foram abordados, como gênero, sexualidade e direitos humanos. A proposta curricular evidencia as contradições entre o discurso de formação integral e a realidade de um currículo voltado à lógica das competências, da responsabilização individual e da adaptação ao mercado, o que limita o potencial emancipador da educação e compromete o papel social da escola pública.

Conclui-se que o currículo “Integrar e Construir”, ao incorporar, de maneira acrítica, as diretrizes da BNCC, reforça práticas educativas alinhadas ao projeto neoliberal, centrado na formação de sujeitos adaptáveis e produtivos, em detrimento da formação omnilateral. A ausência de aprofundamento nos temas sociais estruturais e a adesão a uma perspectiva tecnicista de ensino apontam para um retrocesso na luta por uma educação comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

- AMESTOY, Micheli Bordoli. Testes padronizados, estreitamento curricular e papel docente: a escola e a mercantilização do ensino. In: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant; AMESTOY, Micheli Bordoli (org.). **Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios**. São Paulo: Cortez Editora, 2023. p. 212-228.
- AZEVEDO, Rogério Tenório de. A construção da BNCC e do Currículo de Sergipe como tecnologia de governo. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 14., 2020, São Cristóvão. **Anais** [...]. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2020. p. 1-12.
- BARBOSA, Everton Koloche Mendes; FRANCISCO, Marcos Vinicius. O novo Ensino Médio no estado do Paraná: uma análise histórico-dialética acerca da reformulação curricular. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16889>. Acesso em: 1 ago. 2024.
- BARBOSA, Everton Koloche Mendes; FRANCISCO, Marcos Vinicius. Reforma do Ensino Médio no estado do Paraná e a privatização da oferta educacional (2019-2024). **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 19, p. 1-19, jul. 2025. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/98236>. Acesso em: 29 ago. 2025.

BATISTA, Roberto Leme. A ofensiva do capital e a reestruturação produtiva no final do século XX. In: NOMA, Amélia Kimiko; TOLEDO, Cézar de Alencar Arnaut de (org.). **Políticas públicas e educação na contemporaneidade**. Maringá: Eduem, 2017. v. 1. p. 35-56.

BEDIN, Angela Maria. **A reformulação do currículo escolar no estado do Paraná a partir da BNCC: a padronização de aprendizagem e o currículo por competências**. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

BEHRING, Eliane Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2017.

BERTOLDO, Tássia Alexandre Teixeira. **Currículo dos desejos: integrando subjetividades, construindo eus**. 2023. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre o desenvolvimento e a estrutura educacionais; revoga disposições da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 11, 18 ago. 1971.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 7 maio 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Requerimento nº 227/2013 CE**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Diário da Câmara dos Deputados**: discurso do Deputado Alex Canziani. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Democratização e privatização: uma relação possível na gestão da educação básica pública?** Maringá: Eduem, 2020.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120.

FRANCISCO, Marcos Vinicius; GONÇALVES, Leonardo Dorneles; PAIAS, Kátia Rodrigues Montalvão. Da BNCC à BNC-Formação: ponderações a partir do método do materialismo histórico-dialético. In: MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França; SOUZA, Thaís Godoi de (org.). **Políticas educacionais, gestão e financiamento da educação: trajetórias, pesquisas e estudos**. Curitiba: CRV, 2023. p. 129-145.

FREITAS, Luiz Carlos de. BNCC: a volta do currículo mínimo e a negação da democracia. **Blog do Freitas**, 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-25, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf>. Acesso em: 14 jul. 2025.

LIMA, Michelle Fernandes; BIERNASKI, Caroline. Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas redes municipais de ensino da microrregião de Irati/Paraná. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 16, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/86391/47313>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 18 ago. 2023.

MARCHELLI, Paulo Sergio. A BNCC e o Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Sergipe. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v46i.23976>. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23976>. Acesso em: 19 jul. 2025.

MARTINS, Etienne Henrique Brasão. **Base Nacional Comum Curricular e (des)articulações com a rede Municipal de Educação de Maringá-PR: Pedagogias Subjacentes e a relação com o planejamento docente**. 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

MARTINS, Lígia Márcia; CARVALHO, Saulo Rodrigues. Educação escolar resistência: a (des)qualificação do ensino e a obnubilação da consciência. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 46, p. 68-88, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19830>. Acesso em: 18 dez. 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOMA, Amélia Kimiko. O neoliberalismo: doutrina, movimento e conjunto de políticas. In: NOMA, Amélia Kimiko; TOLEDO, Cézar de Alencar Arnaut de (org.). **Políticas públicas e educação na contemporaneidade**. Maringá: Eduem, 2017. p. 99-124.

ORSO, Paulino José. A implementação da pedagogia histórico-crítica: formas, exigências e desafios. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 287-313.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado (Editorial). **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, dez. 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/236760/001137187.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 jul. 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 26, n. 107, p. 1-22, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187986>. Acesso em: 6 jun. 2025.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílson César. A educação básica sob a tecnologia digital e a subsunção do trabalho docente: diálogos entre Brasil e Portugal. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Icebergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais**. São Paulo: Boitempo, 2023. p. 287-306.

SANTOS, Silvia Alvez dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular - uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, Niterói, n. 3, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Atuação dos aparelhos privados de hegemonia na implementação da BNCC nos estados da Região Sul. **Revista**

Educação em Questão, Natal, v. 59, p. 1-23, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/25485>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SERGIPE. Currículo de Sergipe: integrar e construir. Aracaju: Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, 2018a.

SERGIPE. Conselho Estadual de Educação. Resolução Normativa nº 4, de 19 de junho de 2018. Estabelece diretrizes para a elaboração, implementação e avaliação dos currículos da Educação Básica no Estado de Sergipe, à luz da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Aracaju: CEE/SE, 2018b. Disponível em:
https://www.seeed.se.gov.br/arquivos/resolucao_normativa_4_2018.pdf. Acesso em: 19 jul. 2025.

SERGIPE. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 388, de 2018. Regulamenta o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Sistema Estadual de Ensino de Sergipe. Aracaju: CEE/SE, 2018.

SILVA, Caio Samuel Franciscati; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051>. Acesso em: 9 set. 2025.

SILVA, Francisco Thiago; PAULA, Alessandra Valéria de. O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC. **Interfaces da Educação**, Botucatu, v. 12, n. 35, p. 686-718, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/5950>. Acesso em: 19 jul. 2025.

TONELO, Iuri. Uma nova reestruturação produtiva pós-crise de 2008? In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0.** São Paulo: Boitempo, 2020. p. 139-148.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas: Autores Associados, 2020. p. 131-160.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância:** a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

| Submetido em: 21/07/2025

| Aprovado em: 16/09/2025

| Publicado em: 05/12/2025