



Artigo



## **Educação, Currículo e Cultura Política: conhecer os processos, resistir e participar**

*Education, Curriculum and Political Culture:  
knowing the processes, resist and participate*

*Educación, Currículo y Cultura Política:  
conocer los procesos, resistir y participar*

*Education, Curriculum et Culture Politique:  
connaitre les processus, resister et participer*



<sup>1</sup> Pedagogo pela Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil, e bacharel em Medicina Veterinária pela Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil, mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil, mestre e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0003-2038-6433> E-mail: [avj.pedagogia@gmail.com](mailto:avj.pedagogia@gmail.com)

<sup>2</sup> Psicóloga, mestra e doutora em Psicologia Social e da Personalidade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Atualmente é professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, vice-diretora da Faculdade de Educação e Líder do grupo de pesquisa CNPq "Mariposas: minorias sociais, resistências e práticas de transformação" da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0001-8361-3475> E-mail: [alineaccossi@gmail.com](mailto:alineaccossi@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil, mestra em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Pelotas, Brasil, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0002-8703-1584> E-mail: [livialino@gmail.com](mailto:livialino@gmail.com)

<sup>4</sup> Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil, mestra e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0001-8899-1475> E-mail: [clasenjulia1@gmail.com](mailto:clasenjulia1@gmail.com)

## Resumo

Convidamos a refletir sobre influências e oportunidades entre currículo escolar, educação e cultura política a partir de nossas percepções formativas na perspectiva discente e docente, pessoais, bem como da cidadania brasileira na atualidade. Entendemos que as tendências neoliberais e conservadoras têm se acentuado utilizando do discurso sobre o crescimento da economia como forma de democracia, inclusão e melhoria da qualidade de vida da população. Tais interesses têm se distanciado da justiça e dos avanços sociais igualitários, da educação e da cultura política. Vemos o autoritarismo se utilizar de ardis para garantir o crescimento e o acúmulo de capital sob a posse de uma elite internacional e de prepostos coloniais. Na relação mercado-Estado, tomamos os processos de construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como exemplo de política enfraquecedora da educação e da cultura política que precisa ser problematizada ou revertida. Como forma de contrapor este rumo histórico seguimos a conscientização sobre a importância da educação política e do incremento da politicidade da educação, por meio da compreensão da realidade concreta conjuntamente com o fortalecimento da participação da maioria das pessoas que são afetadas, no ensino e na política. Aduzimos a noção de justiça curricular às dimensões cotidianas e próximas, em dialeticidade com os macrocontextos políticos. Referenciamos o estudo na práxis pedagógica e no diálogo compreensivo-problematizador, fundamentados na Educação Popular em sua ênfase decolonial. No rumo do Estado mínimo, a educação competitiva e tecnicista tornada um fim em si tem agido contra a educação como meio de conscientização e politização. De acordo com a Educação Popular radicalmente politizadora entendemos que a cultura da participação significa fazer parte ativa da totalidade social, não podendo conceder para a adaptação e reprodução dos interesses conservadores que se apresentam como novos. Participação não é adesão ou concessão, mas componente fundamental da práxis pedagógica socializante.

**Palavras-Chave:** Politicidade da Educação; Cultura Política; Democratização; Colonialismo; Participação.

## Abstract

This paper tries to make the reader reflect on influences and opportunities among curriculum, education, and political culture based on our formative perceptions as professors and student perspectives. It also discusses Brazilian citizenship in the present moment. We understand that neoliberal and conservative trends have been accentuated by using the discourse of economic growth as a form of democracy, inclusion, and improvement of the population's quality of life. Such interests have deviated from justice and egalitarian social advances, education, and cultural politics. We see authoritarianism creating alluring methods to guarantee growth and accumulation of capital under the ownership of an

international elite and colonial representatives. In a market- state relation, we take the construction processes of the new curricular standards as an example of a policy that undermines education and culture policy that needs to be problematized or reversed. As a way to counter this historical course, we pursue the awareness of the importance of political education and increasing the political act of education, by understanding the reality along with strengthening the participation of the majority of people who are affected, in education and politics. We broach the notion of curricular justice to daily and close dimensions, in dialectic with the political macro contexts. We refer to this study in pedagogical praxis and a comprehensive problematized methodology, based on Popular Education in its decolonial emphasis. When it comes to the minimal state, competitive and technical education has become an end in itself and has acted against education as a means of awareness and politicization. According to the Popular Education radically politicized, we understand that the culture of participation means being an active part of the social totality, not being able to grant for the adaptation and reproduction of conservative interests that present themselves as new. Participation is not adherence or concession, but a fundamental component of pedagogical praxis socialization.

Keywords:

**Keywords:** Political act of education; Political Culture; Democratization; Colonialism; Participation.

## Resumo

Invitamos hacia a una reflexión acerca de la influencias y oportunidades entre currículo escolar, educación y cultura política a partir de nuestras percepciones formativas en la perspectiva estudiantil y docente, personal, bien como de la ciudadanía brasileña en la actualidad. Entendemos que las tendencias neoliberales y conservadoras se han agudizado haciendo uso del discurso sobre el desarrollo de la economía como forma de democracia, inclusión y mejora de la calidad de vida de la población. Tales intereses han se distanciado de la justicia y de los avances sociales igualitarios, de educación y de la cultura política. Vemos el autoritarismo utilizarse de artimañas para garantizar el crecimiento u el acúmulo de capital en manos de una élite internacional y de prepuestos coloniales. En la relación mercado-Estado, tomamos los procesos de construcción de la Base Nacional Curricular Común como ejemplo de la política debilitadora de la enseñanza y de la cultura política que necesita ser problematizada o revertida. Como forma de contraponer este curso histórico seguimos la concientización sobre la importancia de la educación política y del incremento da politicidad de la enseñanza, por inetermédio de la comprensión de la realidad concreta conjuntamente con el o fortalecimiento de la participación de la mayoría de las personas que son afectadas, en la enseñanza y en la política. Anãdimos la noción de la comprensión de justiça curricular a las dimensiones cotidianas y

próximas, en dialécticidad con los macrocontextos políticos. Referenciamos el estudio en la práctica pedagógica y en el diálogo comprensivo-problematizador, fundamentados en la Educación Popular en su énfasis decolonial. En el curso de un Estado mínimo, la educación competitiva y tecnicista tornada un fin en si misma tiene actuado en contra a la educación como medio de conscientización y politización. De acuerdo con la Educación Popular radicalmente politizadora entendemos que la cultura de la participación, significa hacer parte activa de la totalidad social, no pudiendo conceder para la adaptación y reproducción de los intereses conservadores que se presentan como nuevos. Participación no és adhesión o conceción, si como componente fundamental de la práctica pedagógica socializante.

**Palabras Clave:** Politicidad de la Educación; Cultura Política; Democratización; Colonialismo; Participación.

### Resumé

Nous invitons à réfléchir sur des influences et des opportunités entre le programme scolaire, l'éducation et la culture politique à partir de nos perceptions formatives dans la perspective personnelle des étudiants et des enseignants, de même que à partir de la citoyenneté brésilienne actuelle. À notre avis les tendances néolibérales et conservatrices se sont accentuées menées par le discours de la croissance de l'économie comme forme de démocratie, d'inclusion et d'amélioration de la qualité de vie de la population. De tels intérêts se sont éloignés de la justice et des progrès sociaux égalitaires, de l'éducation et de la culture politique. Nous voyons l'autoritarisme utiliser des dispositifs pour garantir la croissance et l'accumulation du capital de propriété d'une élite internationale et de préposés coloniaux. Dans le rapport marché-État, nous prenons les processus de construction de la Base nationale curriculaire commune comme un exemple de politique affaiblissante de l'éducation et de la culture politique qui doit être problématisée ou inversée. Pour contrer ce chemin historique, nous poursuivons la prise de conscience sur l'importance de l'éducation politique et de l'augmentation de la politicité de l'éducation à travers la compréhension de la réalité concrète, ainsi que le renforcement de la participation de la majorité des personnes concernées, dans l'enseignement et dans la politique. Nous ajoutons la notion de justice curriculaire aux dimensions quotidiennes et proches, en dialecticité avec les macrocontextes politiques. Nous présentons l'étude en praxis pédagogique et dans le dialogue compréhensif-problématisateur, basée sur l'Éducation populaire dans son accent décolonial. En visant l'État minimum, l'enseignement compétitif et tourné vers le technique est devenu une fin en soi, il agit contre l'éducation en tant que moyen de prise de conscience et de politisation. Selon l'Éducation populaire radicalement politisée, nous comprenons que la culture de la participation signifie faire partie active de la totalité sociale, et ne peut pas accorder d'espace à

l'adaptation et à la reproduction des intérêts conservateurs qui se présentent comme nouveaux. La participation n'est pas une adhésion ou concession mais une composante fondamentale de la praxis pédagogique socialisante.

**Mots Clés:** Politicité de l'éducation; Culture politique; Démocratisation; Colonialisme; Participation.

## Introdução

---

Este ensaio teórico problematiza a ideia de circularidade e inversão entre o Estado Democrático de Direito e a educação escolar. A circularidade se refere às relações de dependência de dupla direção entre Estado e educação, pois não há Estado sem escolarização, portanto, sem ensino e formação humana; já a inversão, diz respeito às relações de mútua influência entre estes dois âmbitos e que estaria sendo desvirtuada por parte do Estado contra a sua população. A qualidade do papel do Estado depende da garantia e expansão da qualidade da educação para população. Entretanto, observa-se a tendência de a educação ser subalternizada pelo Estado e pelo mercado em prejuízo de uma educação protagonista na amplitude do social, conforme o espírito da Carta Magna. (Peroni e cols., 2019; Silva, 2018).

Nesse sentido, propomos uma discussão acerca da noção do currículo escolar plural, representativo e democrático, que se inspire na justiça curricular e na qualidade política do enfrentamento das desigualdades sociais pela participação da totalidade das pessoas como parte ativa do Estado de Direito. Trazemos o tema da construção da BNCC- Base Nacional Curricular Comum como exemplo ilustrativo, para questionar se o atual cenário do país se constituiria em mais uma estratégia de política pública representativa do Estado neoliberal.

O primeiro autor do ensaio expressa um tipo de teorização baseada na práxis pedagógica, onde se desloca de uma perspectiva analítica para uma ênfase ativista e política. Propõe que o campo científico “ocupado” pela educação é reduzido e sofre um grande peso da herança cientificista empírico-analítica, restando um espaço menor para teorização social formativa de cunho dialógico-compreensivo. Este autor entende que este ensaio, por se tratar de uma argumentação situada na dimensão da práxis educativa e proposta por um grupo de docentes reunidos em torno da Educação Popular (Freire 2001, 2003, 2015; Brandão, 2003) justificaria seu caráter engajado e, inclusive, exortativo.

Penna (2014) e Mota-Neto (2018), compreendem que as referências na Educação Popular (EP), com ênfase decolonial, embasam o posicionamento da educação no seu sentido político e cultural. Sob o enfoque da crítica ao modelo ocidental-eurocêntrico localiza-se a modernidade como imposição monocultural ligada aos mecanismos de exclusão social. Nesta imposição, se destaca no ensino o desenvolvimento da racionalidade de maneira estrita e direcionada à memorização de conteúdos que não dizem respeito à realidade nacional ou menos ainda dos estudantes. Poderia se dizer que o currículo oficial objetiva reproduzir as estruturas de controle social e naturalizá-las, desenvolvendo a competição e o individualismo e dificultando a construção de uma consciência emancipatória de transformação social (TORRES-SANTOMÉ, 1998, 2011). A justiça curricular, em sentido contrário aos efeitos de alienação, competição e subserviência, objetiva configurar o currículo como pauta do ensino voltada à formação cidadã, portanto situada, crítica e política (Torres-Santomé, 2011).

Perguntamos, no momento histórico que se propõe a BNCC, como está a cultura política? Como está a democracia, o bem-estar social, a renda e a saúde das pessoas? A segurança e o território? A educação é responsável por nossa condição ou nossa condição é responsável pela educação? Não se trata de uma equação abstrata, pois não pretendemos com a normatização externa do currículo escolar politizar a sociedade, no entanto, seria desejável politizar a sociedade para construir bases curriculares. É difícil acreditar como a fixação unitária das bases

curriculares pode contribuir para a politização da sociedade, considerando que há uma dialética entre currículo, formação docente e prática escolar. É mais lógico argumentar que não precisamos de fundações ligadas ao capital transnacional e aos complexos empresariais para nos ensinar política e a sermos um país melhor. Por isso precisamos construir concepções de crescimento e desenvolvimento que o país quer, desenvolvendo também a educação neste processo. Neste sentido, Ball (2001), apresenta sua tese sobre políticas públicas, currículo e educação, refletindo principalmente os aspectos da globalização e os conflitos de interesses sobre os Estados-Nação, bem como, uma política educacional globalizada, mercantilizada, um empreendimento rentável.

Tendo em mente tais questões, movimentamos a teorização. Dividimos o artigo nas seguintes seções para organizar a argumentação: Primeiro, trazemos a dimensão técnica do ensino colonial contra a política emancipatória que envolve a justiça curricular e a participação cidadã. Adiante, abordamos a legislação e possíveis impactos da BNCC e por fim propomos alguns resultados e reflexões. Seguimos a linha de uma teorização propositiva e engajada na práxis pedagógica no desejo de incentivar a dimensão radicalmente politizadora da educação na qual a cultura da participação significa fazer parte ativa da totalidade social, não podendo fazer concessões para a adaptação e reprodução dos interesses conservadores que se apresentam como novos. O que deve ser denominado como novo é a transformação social em direção à igualdade, à justiça e à liberdade, e não o discurso e as mudanças superficiais. A consciência política e a participação são componentes fundamentais da práxis pedagógica socializante.

## 1. A Dimensão Autoritária Colonial Contra a Política Emancipatória

---

Para balizar este estudo, consideramos importante dizer que uma abordagem sobre a cultura política, justiça curricular e políticas públicas envolve múltiplas e infundáveis relações entre si e com a educação e obrigaria uma revisão rigorosa de extensa literatura. O objetivo aqui é bem mais modesto: com o apoio de pesquisadoras/es reconhecidas/os no campo específico da educação, buscamos aproximar as nossas experiências de pesquisa e docência<sup>1</sup>, que têm trilhado a perspectiva da EP e decolonial, para compreender a conjuntura política e as tendências do processo que impacta todo um campo formativo e de trabalho.

---

1 Constituímos um grupo de pesquisa no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Integram mestrandas e doutorandas, de diferentes áreas, como sociologia, psicologia, agronomia, pedagogia, medicina veterinária, música e artes. As experiências em docência variam em nível e modalidades, na educação infantil, ensino básico, técnico- profissionalizante, EJA, superior e superior a distância. O grupo trabalha na perspectiva decolonial, crítica e popular. É coordenado pela professora do PPGE/FAE doutora Aline Accorssi.

A politização da educação encontra seu âmago na EP, onde se recusa a alienação curricular conservadora obtida pela dimensão técnica e informacional (Freire, 2003, 2015). Trata-se de uma formação racionalista abstrata destinada à competição e à meritocracia, conservadora na estratificação da sociedade, enquanto que a politização crítica da educação se destina a compreender e transformar pessoas a partir da sua realidade vivida. Entendemos que a escola e a educação de base precisam ser mais valorizadas frente ao panorama atual de colonialidade e globalização. Por exemplo, no Brasil atual, presenciamos cortes de verbas significativas tanto na ciência, como na educação básica e superior, numa tentativa de precarizar e privatizar a educação pública. Há um padrão na escolha quase exclusiva das mídias para se comunicar com a população, as pessoas são “contadas” como eleitorado e consumidores.

No espírito constitucional, se fosse desenvolvida a educação se fortaleceria o coletivo social, haveria a coerência pública, garantida por meio da cultura política e do engajamento pelo bem-estar interdependente das relações humanas. Com isto, se romperia o vício sombrio da existência da política para a administração da miséria e da competição pelo individual. Um espírito agregador de nação mundializado.

Os/as docentes têm sido tratados como trabalhadores/as precarizados/as e não como intelectuais cidadãos formadores. Alinhamos às prescrições legislativas como possibilidade de mais desdobramentos verbalistas conservadores como um tipo de poder subjetivador, um incentivo ao fatalismo, revolta sem foco, alternado com apatia e cansaço. O mercado e o Estado criam uma classe política “profissional” aos moldes das elites coloniais e se colocariam contra a sociedade, a educação e educadores/as, promovendo ausência de formação política e engajamento nos processos de gestão e avaliação das políticas de públicas (Demo, 1999; 2009).

A cultura colonial também conceituada por Quijano (2010), como colonialidade, é aqui referida como conjunto de resquícios da cultura colonizadora no território invadido, que se impôs em duas frentes: pela aculturação obtida pela violência e pela docilização. “Nenhuma cultura no mundo permaneceu intacta perante a modernidade europeia. Não há como estar fora deste sistema. O monologismo e o desenho monotópico global do Ocidente relacionam-se com outras culturas e povos a partir de uma posição de superioridade e são surdos às cosmologias epistemológicas do mundo não-ocidental.” (Grosfoguel, 2008, p. 137).

Assim, se gerou uma cosmovisão hegemônica e sistema de domínio que surgiu com a modernidade e a partir da conquista da América (Freire, 2003). A cultura colonial ainda condiciona as políticas educacionais nos moldes do paradigma dominante, moderno-colonial. Recorre-se à construção de um currículo oficial, único e regulador sob a construção de um modelo de sociedade, em que, não pratica com efetividade valores de cidadania, acesso institucional e igualdade de direitos (Hypólito, 2012; 2019).

Entendemos que a qualidade escolar deva garantir a formação dos/das estudantes, sendo a educação um direito e dever de todos. Assim, a acessibilidade, o acolhimento e a permanência devem atingir todos os lugares e todas as pessoas. Por conseguinte, uma noção de justiça curricular nasce da percepção clara da injustiça percebida do currículo hegemônico e sua falta de qualidade; junto à resistência ao *ethos* do colonialismo, de uma sociedade autoritária, racista e sexista em que as condições impostas são prescrições sob as quais conteúdos devem ser repassados e são associados a uma avaliação externa, somadas a uma concepção de uma educação descendente e reducionista (Torres-Santomé, 1998, 2011).

Por experimentarmos o currículo que em boa parte permitiu sermos pesquisadoras, problematizamos a legitimidade e a utilidade de um currículo escolar único. Questionamos a

origem desta intenção, os sofisticados procedimentos que não teriam contemplado a participação da docência e muito menos das comunidades escolares. Inferimos que a possibilidade de participação apresentada desconhecera o que fazer das práticas sociais educativas. Perguntamos se tal percurso estaria alinhado ao avanço da história do colonialismo, visando desenvolver mercados consumidores e criar mão de obra barata e obstaculizar a emancipação nacional. Provavelmente, ao invés de possibilitar as pessoas fazerem parte consciente dos rumos do país, são oferecidas tramas de adesão para referendar superficialidade e apaziguamento. Nesse sentido, no final dos anos de 1990, o Brasil começa a se alinhar com as políticas internacionais para a economia globalizada. A BNCC seria a ponta atual emergida deste processo.

A Base Nacional Comum Curricular é o resultado de longos embates em torno da definição de um Currículo Nacional para a educação brasileira. Desde os anos de 1990, após a aprovação da Constituição de 1988 e o início da discussão de uma nova LDB, começam a existir, de forma mais intensa, debates em torno do que deveria ser um currículo para a Educação Básica, por vezes, um debate menos direto, por vezes, mais direto. Logo após a aprovação da nova LDB, em 1996, este debate aparece com mais força com a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Silva; Gentili, 1996; Brasil, 1997). De lá para cá, houve uma série de debates, ações, movimentos, críticas, defesas (nem sempre muito explícitas) em torno da necessidade ou não de um currículo nacional. (Hypolito, 2019:188).

Uma história em políticas públicas da educação vista pelo ângulo do currículo escolar não indica um envolvimento descentralizado, democrático e cidadão como sonhado na Carta Magna (Brasil, CF, 1988), na transição do regime militar iniciado em 1964. Parece que nos inclinamos mais para a oratória, a aparência e o adiamento, do que para a efetivação real, conforme existe a possibilidade registrada na Lei Maior. Trabalhadoras em educação, somos pessoas que tivemos a sua formação neste contexto espacial e histórico. Sob uma economia de um Estado, que acenou ser do bem-estar, e mesmo não chegando a ser, hoje torna-se estiolado, para dar passagem para a economia de mercado mundializado.

Buscando compreender a educação de forma conjuntural e articulada, nos referenciamos na tradição das metodologias qualitativas em educação para realizar a escrita de um ensaio teórico realizado a várias mãos. Situamos nossa prática docente e vivências na práxis pedagógica, onde ensino e currículo educam, seja na posição de alunas/os, e de professoras/es se desenvolvendo por meio da perspectiva dialógico-crítica. Prática esta que visa a ser coadunada com a democracia social, cidadã, de direitos civis e sociais. Tal perspectiva, se filia à EP embasando o posicionamento da educação no seu sentido político e cultural. A perspectiva decolonial, é parte fundamental desta teorização, exatamente por envolver a política e a cultura nos processos formativos, a partir do Brasil e da América na educação, por isso, não poderia se restringir aos aspectos dos conhecimentos científicos na visão ocidental-imperial, como resultado injusto do colonialismo, precisa se emancipar dos seus colonizadores e da colonização interna da cultura política (Freire, 2001; Brandão, 2003; Penna, 2014; Mota-Neto, 2018; Walsh e cols., 2018).

Por isso, existe nesta perspectiva um deslocamento do currículo oficial e prescrito, para a constituição de um repertório útil à vida, bem como um universo temático aberto e organizado que possa embasar a prática da pesquisa. Há uma grande dificuldade de se utilizar a linguagem na percepção da realidade concreta, pois o colonialismo praticou junto com a violência, a esperança da inclusão por meio de um ensino indutivo e conservador. Assim, na EP, há um privilegiamento da abordagem problematizadora da realidade concreta, onde a pesquisa

curricular (ou transdisciplinar), se utiliza dos conceitos e teorias como meios e fundamentos do processo compreensivo. Não tem mais os conteúdos programáticos como finalidade de memorização, pois isso seria como seguir as regras que interessam à alienação fragmentária e abstrata a favorecer à manutenção do *status quo*.

O estudo da realidade tem um papel essencial em uma educação transformadora. Ele está relacionado a um trabalho pedagógico que visa facultar ao educando o conhecimento da realidade e o autoconhecimento. Visa ainda estabelecer e ampliar uma inter-relação crescente com a comunidade, no horizonte a transformação da escola em "um centro de produção, recriação e irradiação de cultura". O estudo da realidade da comunidade representa uma integração entre: a experiência cotidiana vivida e refletida de todos os participantes da atividade didática programada; os dados, informações e descobertas da pesquisa coletiva entre alunos e professores; o saber acumulado pelas ciências. (Brandão, 2003:231).

Contudo, não se trata de abandonar as teorias e conceitos produzidos historicamente, os avanços da ciência, nem descartar campos e disciplinas: Conforme, Walsh e cols. (2018), a epistemologia decolonial se baseia em outra cientificidade cuja finalidade é social e ambiental. Constituindo-se radicalmente crítica, recusa a dominação-exploração em direção à democratização e à qualificação da representação populacional da ciência. Ela não representa mais às elites ou os países colonizadores. Portanto, se despede da burocracia, da sacralidade e do tecnicismo, no seu caminho social. Esta outra cientificidade deve visibilizar a educação formal e sistematizada como um todo, pois é ela quem forma as pessoas e cientistas. Mesmo nos níveis mais complexos e "superiores", a desconsideração da educação e do ensino tem servido para que não se valorize a formação ética e política necessária à constante subjetivação humana, com isto, incentivando o capitalismo racista e patriarcal (Torres-Santomé, 1998, 2011).

Sob as condições de determinação e influência das relações interligadas (sejam visíveis, percebidas ou não) no planeta, vemos as categorias de totalidade e movimento. Tecer macrocontextos movido por forças políticas é necessário para cunhar sentidos mais próximos e dialéticos. O que parece absurdo, muitas vezes tem uma lógica implacável que não está compreensível na superfície do currículo. Não obstante, um modelo hegemônico da sociedade ocidental, também denominado paradigma dominante, tem demonstrado o seu esgotamento numa configuração de crise mundial. Caracteriza tal crise global, a modernidade do capitalismo industrial, da crise ecológica, da miséria, das epidemias, do consumismo e das guerras. (Santos, 1989, 2003, 2006).

Como afirmamos, a teorização e a práxis em EP com enfoque decolonial tem contribuído no sentido de voltar a educação para a realidade concreta, para compreendê-la e transformá-la. O ensino escolar seria uma parte imprescindível da educação social, porém não pode ser tomado pela parte maior, a educação. Um enfoque político e formativo no ensino distancia seus meios e objetivos de repertórios determinados externamente. Atualmente, no entanto, é muito frequente discursos que preconizam que a função da escola é estritamente ensinar, pressupondo ensino como transmissão de informações úteis para inserção futura no mercado de trabalho e a

“educação” das crianças e jovens como sendo função da família<sup>2</sup>. A dimensão técnica e informacional do ensino evidentemente é imprescindível, pois não é possível formação e desenvolvimento humano no vazio. Porém, o que e como a escola deve ensinar? Quem deve decidir isto?

Alinhar o ensino ao modelo de desenvolvimento econômico, não é uma novidade, há muito tempo tal concepção de ensino, tem feito a escolarização um funil. Além do quê, a saída deste funil, é um produto de colocação incerta, considerando que o mercado mundial é extremamente variante e imprevisível. Muitas profissões perdem sua função em décadas. Outras profissões são requisitadas numa velocidade vertiginosa conforme a demanda do consumo e das necessidades da globalização da economia e das guerras quentes e frias. Incluem-se nesta equação as crises e depressões, desvalorização das moedas, capitais de fuga e os efeitos das degradações ecológicas, sociais e ambientais (Santos & Lopes, 1997). E hoje, não podemos deixar de mencionar a pandemia do Coronavírus em curso. Provavelmente as interações entre pessoas e instituições tenham onipresente, direta ou indiretamente a presença do capital, dos negócios, da necessidade de sempre se gerar renda em toda a atividade, justamente porque a presença humana neste modelo sempre gera custos e contas. Esta interação vinculada à financeirização está tão naturalizada que é difícil se conceber outro tipo de relações. Tal como o ar, condição vital, mas invisível; percebemos a importância do ar quando escasso ou poluído, e agora contaminado por um veículo infeccioso.

É inegável que o fenômeno da globalização nos coloca diante de uma série de problemas. São questões que dizem respeito, do ponto de vista econômico, tanto ao fortalecimento das empresas transnacionais, como também ao crescente processo de planificação econômica em nível supranacional. Fenômenos estes que trazem, como contrapartida, o enfraquecimento político dos Estados-Nações e o aumento do poder de organizações e organismos internacionais para definir, desde políticas militares, até estratégias de desenvolvimento econômico. (Santos & Lopes, 1997, p.30).

A pensar pela configuração do poder no “mundo integrado”, cuja elite dirigente acumula e decide, é desejável formar pessoas para além do somatório de individualidades e da competição. Para além dos ditames da economia de consumo deveríamos pensar a educação globalizada a se engajar por segurança, prudência e sabedoria? Infelizmente a cultura da desgraça e da degradação gera lucros, já sabemos. Os países ricos, os grandes bancos, as agências multilaterais, se interessam muito pela educação, seu discurso é filantrópico, assistencialista e bem articulado. Educação que ao mesmo tempo dociliza e impele muitos à competição. Contrária a esse paradigma, a partir da EP decolonial podemos propor categorias globalizáveis como a existência equânime, o trabalho digno, a ética, humanização e solidariedade (SANTOS, 2003, 2006).

Nesses novos discursos onde constam autodenominadas novas metodologias e competências é improvável vislumbrar uma formação igualitária e humanizadora para os países do “terceiro mundo”. Não é razoável esperar dos interesses dos países colonizadores, por razões

---

<sup>2</sup> Sobre o enunciado, “a escola ensina e os pais educam” ao pesquisar no Google obtivemos aproximadamente 84.200 resultados. Mas não só no Google e redes sociais podemos encontrar, também é bastante comum nos espaços escolares entre pais e professoras/es a discussão sobre esse discurso dicotômico entre ensino e educação.

da modernidade e civilidade, processo educativos que levem à justiça social. Para o capitalismo funcionar não basta explorar, é preciso ser cruel, e assim, parecer único e benfeitor ao distribuir as migalhas e sobras. Por isso não é provável que parta desta “casta” iniciativas e medidas que se terminem as explorações do nosso ambiente e de nosso povo. Há uma visão eugenista de povo: quem é povo o é porque merece, os bons sempre ascendem. Existe o racismo, e não é só de cor, cultura e comportamento, é de aparência e utilidade, neste sentido que Audre Lorde afirma que, “não existe hierarquia de opressão.” (2019:240). O racismo e a eugenia são praticamente imperceptíveis para seus perpetradores. O ocidente se expandiu classificando o Outro, vendo-o de fora e por cima. Não obstante, a perspectiva pós-colonialista tem contribuído na formação da consciência dos países subalternos. Seus estudos convergem para indicar que Ocidente e a modernidade basearam seu desenvolvimento no colonialismo, na conquista e domínio de outros povos considerados inferiores.

A crítica pós-colonialista coloca no centro da análise das relações de poder que permite que uma determinada visão e construção social- a do Ocidente, um Ocidente branco e masculino- apareça como a cultura universal e como a única corporificação da razão e de valores transcendentais de sociabilidade. São colocadas em questão aqui as próprias bases de autoridade e de legitimidade que privilegiam a visão ocidental- na verdade europeia e europeizante- do mundo e da sociedade e principalmente do Outro- um outro construído sempre como déficit, carência, exotismo e insuficiência em relação à “civilização”. (Silva, 1995:193).

Nada indica que um novo discurso advindo da elite mundial equilibre a dimensão técnica e informacional para politizar e valorizar culturas e diferenças. Prescrever e incentivar a dependência são objetivos que estão encobertos por uma retórica dos avanços da alta tecnologia. Não se percebe uma educação desalienadora, mas incentivo à distração, vaidade e ao consumo. Como maioria numérica e minoria de direitos é basilar às pessoas subalternizadas uma educação política, com experiências éticas e estéticas, na sua função de formar consciências críticas e emancipar para o enfrentamento da colonialidade. E que elas possam com esta formação, ir além de se adaptar e viver; não apenas sobreviver; e assim, gradativamente, exercer seu trabalho ou profissão em direção a melhorar o mundo.

Nesse sentido, a constituição do currículo como política pública não pode prescindir do próprio processo educativo de incluir seus sujeitos aprendentes e a comunidade escolar (Hypólito, 2012, 2019; Santos, 1989, 2003, 2006.). Nunca ingurgitar: incluir para transformar e transformar para incluir. Reiteramos o já afirmado, as grandes empresas, corporações e agentes financeiros discursam que sem emprego não há comida na mesa, não há moradia, não se pagam as contas. No seu discurso, aparece que a estrutura social é justa, e que é uma questão de tempo, de trabalho árduo. Na renúncia do ócio e do prazer, no esforço extra, seria possível chegar a igualdade em relação ao seu modelo social. Vê-se a exclusão como resultado da inferioridade, vê-se a desigualdade como resultado de merecimento.

Desde o século passado começamos a aderir ao neoliberalismo internacional e junto absorvemos um tipo de tratamento discursivo da política, onde se muda a retórica, sem praticamente mudar a estrutura desigual da realidade (Moraes, 2003). E assim, o ensino verbalista e abstrato, é retomado com aparências de avanço em superação ao passado. Diante do imaginário de futuro coincidente com o progresso, o passado é antropomorfizado e

responsabilizado pelas patologias sociais. Isso ocorre concomitante com a construção do vocabulário e significado.

O processo reformista se fez legitimar pela arquitetura de um forte clima de consenso na sociedade. Importantes intelectuais que atuam no departamento de educação de organismos multilaterais, assim como em instituições educacionais nacionais, publicaram artigos de ampla circulação alardeando que tais reformas e recomendações eram as melhores- se não únicas- alternativas para resolução dos problemas da educação no país. Complemento necessário ao consenso foi a pragmática construção de um novo vocabulário - suporte à criação de novos desenhos conceituais- que realizou a ressignificação de conceitos, categorias, e termos, de modo a torná-los condizentes com os emergentes paradigmas que referenciaram as reformas almejadas para educação brasileira e latino-americana. Conceitos como “competência”, “destreza”, “consenso”, “sociedade civil”, “democracia”, “cidadania”, “tolerância”, “edificação”, “professor”, “solidariedade”, “racionalidade”, “verdade”, “conhecimento”, entre outros, foram sorvidos pela retórica em vigor, adquirindo sentido e significados adequados aos novos tempos. (SHIROMA, Moraes & Evangelista, 2002:63).

Frequentemente, sob os novos paradigmas discursivos, ouvimos nos meios de comunicação, instituições e nos mais diversos lugares, opiniões de que a legislação do país é atrasada, que a lei tem brechas que os ricos e poderosos podem burlar, que a morosidade e a burocracia são formas de manter a realidade social, como sempre foi. E tais posicionamentos, influenciam a cultura política, se não a determinam. Nos obstaculiza a percepção da educação, em sua relação com o ensino. O discurso manhoso, serve para confundir e apaziguar nossas relações com as injustiças e reproduzir o fatalismo. Muitos culpam o outro, e rejeitam modos de vida solidários, na intenção de um dia ser promovidos a mais um preposto colonial. Ser alguém que possui a destreza oratória, comportamento civilizado, obediência e pode representar os ditames da nova ordem mundial. Por outro lado, a EP, acentuada a sua dimensão decolonial, não subsume o desenvolvimento humano à reprodução, ao contrário, incentiva a criatividade, a complexidade e a responsabilidade com o mundo social e ambiental. Contra a tirania e a opressão, o desejo de saber é inerente, completo e integra criticamente o progresso social.

A curiosidade epistemológica não se deixa isentar da imaginação criadora no processo de desocultação da verdade. O ser humano é uma totalidade que recusa ser dicotomizada. É como uma inteireza que operamos o mundo enquanto cientistas ou artistas, enquanto presenças imaginativas, críticas ou ingênuas. É por isso também que a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político. um compromisso ético e uma experiência estética. (Freire, 2001:117).

A educação tradicionalista e impositiva sempre menosprezou a diversidade e a criatividade, podendo se dizer por meios diretos e indiretos, com vieses eugenistas, sexistas e seletores “dos mais aptos”. Seus conteúdos e métodos favoreceram a modernidade colonialista. Por isso é preciso pensar socialmente uma nova configuração de currículo escolar. A justiça curricular insere-se no campo dos estudos curriculares, a partir da configuração de um currículo “contra-hegemônico”, fundado na percepção de que existem estudantes e docentes com diversas heranças culturais, que obrigam as escolas a pensar processos diferenciados de distribuição e acesso aos conhecimentos. Pensar um currículo “contra-hegemônico” é validar a perspectiva de

uma educação diferente daquela habitualmente oferecida pelos sistemas educativos, de lógica descendente e homogeneizadora (Torres-Santomé, 1998; 2011). Deste modo,

Comprometer-se com uma educação crítica e libertadora obriga a investigar em que medida os objetivos, conteúdos, materiais curriculares, metodologias didáticas e modelos de organização escolar são respeitosos com as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade. Requer indagar se as interações pessoais nas salas de aula e na escola, assim como os modelos de participação estão condicionados por preconceitos e falsas expectativas; se as estratégias de avaliação servem para diagnosticar o quanto antes os problemas e nos manter alerta ante as dificuldades que tem cada estudante, mas em especial daqueles que pertencem a grupos sociais de risco, ou a minorias que sofrem todo tipo de marginalização. (Torres-Santomé, 2011: 10-11).

Conforme o autor, a justiça curricular valoriza a educação política e a autonomização solidária da formação humana, com conteúdos epistemológicos e culturais inclusivos da diversidade e pluralidade, especialmente as ausências promovidas nos currículos oficiais e na seletividade do ensino. É possível que o modo de vida das elites seja estendido para todas as pessoas e que dirija a pista de velocismo do ensino neoliberal? Assim, uma moralidade de justiça na organização escolar deve emergir como uma prática social, incorporando uma dimensão ética e crítica, e instituir-se como uma ‘especialidade educacional’, mais do que uma ‘especialidade técnica’. (Estêvão, 2001:86). Não nos referimos à justiça distributiva, que, segundo Japiassú e Marcondes (1999), é definida por um “princípio ético-político que estabelece a atribuição a cada um do que lhe é devido”. Entendemos a dimensão técnica e informacional, situada no paradigma hegemônico, em oposição à dimensão qualitativa, ligada à construção da ética e da cultura política (Demo, 1999; 2009). Esta dimensão, no entanto, na educação social e emancipadora, não “se curva” frente à burocracia e às práticas sofisticadas de indução e persuasão. O que é quantificável e mensurável classifica com certa praticidade o que é diferente do “utilitário”. Deste modo, embora a materialidade da vida seja base e necessidade, ela não pode restringir ou determinar a complexidade das culturas e estilos de vida.

Conforme Carlos Estêvão, a justiça distributiva é uma forma incompleta de entender a questões educativas porque se interessa exclusivamente pela cultura do rendimento, isto é, pela dimensão quantitativa e econômica da educação (Estêvão, 2001). Tal viés em relação ao currículo significa dizer que se resume a distribuir as mesmas “quantidades de currículos hegemônicos” para diferentes alunos esperando obter um mesmo efeito. Sobre a ótica da justiça curricular, é preciso entender que o currículo confere e retira poder, legítima ou ignora, visibiliza uma cultura em prejuízo de outras, reconhece e valoriza identidades que reproduzem o padrão aceito, o status quo, enquanto despreza e inibe às diferenças e à diversidade. (ESTÊVÃO, 2001, p.91).

Ainda, Jurjo Torres-Santomé (1998), argumenta que a justiça curricular é uma posição antidiscriminadora, que orienta a educação no sentido de um projeto emancipador, com conteúdos culturais que incluam as vozes ausentes ou deformadas nos currículos tradicionais e estratégias de ensino que contribuam para uma aprendizagem crítica por parte das pessoas. Uma concepção de currículo que se recusa ao monolítico, vertical e externalista. Em outras palavras não pode aceitar um “pacote”:

Um currículo antidiscriminação tem que de propiciar a reconstrução da história e da cultura dos grupos e povos silenciados. Para isso é preciso envolver os estudantes em debates sobre a construção do conhecimento e a transmissão das culturas, sobre as interpretações conflituosas do presente para que se sintam incentivados a identificar suas próprias posições, interesses, ideologias e pressuposições. O fato de compreender como é elaborado, difundido e estimado o conhecimento, de que maneira influenciam na seleção, construção e reconstrução do conhecimento as perspectivas, experiências pessoais, pressuposições, preconceitos, referenciais e posições de poder, facilita o trabalho de revisão do conhecimento que circula em cada contexto. (TORRES-Santomé, 1998:151).

Entretanto, a dimensão técnica e informacional não é apolítica, não é neutra, nem indesejável. Isso seria uma visão maniqueísta. Podemos entender o dilema como uma crítica a uma política dificilmente perceptível que não é do interesse popular e populacional. E acentuar que pode ser vista como uma “indução sedutora” que obstaculiza a educação. A politicidade da educação, no sentido aqui pretendido, está relacionada a uma concepção de ser humano e projeto de sociedade. Não nos referimos neste espaço apenas ao conceito estrito de política, segundo Johnson (1997), como “o processo social através do qual o poder coletivo é gerado, organizado e distribuído e usado nos sistemas sociais. Na maioria das sociedades, é organizada sobretudo em torno do Estado”. O sentido de política está na construção da arte do convívio entre semelhantes e diferentes, como uma aprendizagem cotidiana a incluir o exemplo, o gesto e a atitude, que confrontam o adiamento da resolução das incoerências por meio da ética verbalista. Esta arte do convívio se dá aquém e além do Estado, e apesar dele. A política é a aprendizagem social em reconhecimento de que a sociedade só pode ser o que é e almejar ser mais e melhor, por ser coletiva e democrática.

Por isso, é uma disputa fundamental a construção do currículo. Neste engajamento, têm-se uma construção de mundo sob determinadas concepções, o que conduz indivíduos ao exercício da cidadania e, a partir disto, a construção de um modelo de sociedade. Desta maneira, uma concepção de justiça curricular é originada da percepção clara da injustiça praticada pelo currículo hegemônico, onde as condições impostas são as prescrições sob as quais, conteúdos devem ser repassados, associados a uma avaliação externa, somada, a uma concepção de mentalidade economicista e mercadológica. (Estêvão, 2001). A própria noção de currículo unitarista é problemática, assim como é a falta de estudos sistemáticos e aprofundados, atentos que envolvam a participação cidadã.

Parece necessário confrontar uma série de pressupostos que subjazem o projeto da BNCC e que não vêm sendo postos em questão. Dentre eles podemos citar brevemente a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum (Lopes, 2018, p.23).

A política curricular que temos hoje se centra na expectativa da BNCC, com seus pressupostos que não são de fácil localização, seja na sua vinculação com o paradigma

hegemônico, seja na matriz ideológica, ou mesmo nas suas consequências sociais. Instrumento do modelo de sociedade exclusiva, tende a conservar a estrutura social, a multiplicar a exploração e as desigualdades. Por isso o sentido de se problematizar os valores que estão incorporados na BNCC e reverter seu sentido vetorial, para que seja construído coletivamente, gerando justiça curricular. É necessário que não se desvirtue os avanços de humanidade e cidadania postos na Constituição Federal, e assim, contrapor valores de mundo diferentes da ideologia colonial. E deste modo, propiciar a formação de pessoas que atuem colaborativamente, num movimento participativo, que aconteça de dentro pra fora e que seja construído nas comunidades escolares de fato. De acordo com Estevão (2001), todo o currículo deve se ater à três dimensões, se quiser estar de fato, dentro da justiça curricular. A primeira dimensão é a do conhecimento como um constructo de sujeitos críticos a favor da dignidade humana; a segunda dimensão é a da convivência democrática e, por último, a dimensão do cuidado, do ponto de vista da vida. (Estevão, 2001).

Nesta teorização, como viemos expressando, nos preocupa que a estabilidade dos princípios constitucionais da educação: a liberdade, os ideais de solidariedade e igualdade de condição para o acesso e permanência, estaria sob a ameaça pelas políticas educacionais incorporadas e prescritas pela BNCC. A prescrição é uma forma de seguir a legislação que é contrária e, portanto, atrofiante do modo compreensivo e formador da cidadania. Segundo Pedro Demo (2006), existem duas formas básicas de entender a esfera da lei: a “letra da lei” e o “espírito da lei”. Digamos esquematicamente, que existem dois modos básicos para se entender a filosofia jurídica da qual todos estamos relacionados a ela. Não apenas os profissionais técnicos e especialistas; existe o modo literal, mais impositivo e controlador (baseado na desconfiança no ser humano e, portanto, investe na superioridade do profissional técnico por sobre o cidadão), a sua base é punitiva, seletiva e elitista. O segundo modo é mais compreensivo e baseado na formação humana social onde as novas gerações serão educadas de acordo com a historicidade cultural que lhes levou a herdar o mundo por fazer e não no mundo por obedecer. O sentido é mais interior a subjetividade das pessoas e se refere ao âmbito social, regram-se os limites em função de uma liberdade coletiva. Recusamos o viés do modo literal, positivo ou da “letra da Lei”, mais formal, onde se espera que as leis possam reger toda a conduta humana, contendo nelas explicitamente este poder, exercendo “vedação” verbal em todas as brechas possíveis (e aqui teremos um entendimento pessimista do ser humano e de educação). Neste “pessimismo pragmático”, há sempre a necessidade da externalidade, da heteronomia e do poder punitivo ou premiador. E, no segundo caso, no “espírito das leis” podemos entendê-las como uma ordenação geral, como um acordo social construído, avaliado e comunicado democraticamente, que rege a conduta social das pessoas, mas depende da moralidade e especialmente da ética. Neste caso, temos um sentido de reciprocidade e participação, portanto, aberto e criativo. Emancipador, tem esperança na autonomia solidária (onde a forma não tem superioridade sobre o conteúdo, pois o conteúdo é o processo que busca representar o coletivo) e a forma é o registro provisório e parcial enquanto representante desta intenção, baseia-se na confiança no ser humano e na capacidade da Educação de conscientizar sobre o valor do coletivo sobre a contribuição social histórica e cultural deste coletivo.

A escola como instância social de desenvolvimento humano pleno, necessita apresentar repertórios e promover ao mesmo tempo convívios políticos das diferenças, mostrar a realidade do mundo e que não é como nós queremos, nem a ideal, mas dar a esperança de que o mundo deve ser transformado e de que podemos achar nosso lugar neste movimento. A cultura política

se desenvolve junto à consciência social, à criticidade e à motivação. O currículo, como pauta do ensino permite compor um imaginário atinente a um mundo possível e não pode se desligar da cultura política. Podemos entender cultura política, em sentido amplo como:

Conjunto de ideias, crenças (efeitos de discurso) e práticas (efeitos de mundo) que organizam o relacionamento entre as pessoas no interior de um grupo. Nesta orientação, entende-se por política não apenas a prática institucional de atividades voltadas para o trato da coisa pública- exercício de cargos de representação, vida partidária- como, de modo geral, as práticas de relacionamento humano no interior de um grupo (socialidade, ou vida em comum na *polis*; participação nos assuntos da comunidade; preocupação com os problemas e destinos do grupo, etc.) que visam de algum modo a constituição de elos duradouros entre as pessoas. Esse complexo gera uma representação ou imaginário político formado por imagens (dinâmicas, simbólicas e afetivas) universais e invariantes do gênero humano e por versões dessas imagens derivadas da inserção do ser humano em culturas localizadas. O objetivo final desse imaginário é promover o equilíbrio social do grupo. (Teixeira Coelho, 2004:119).

Como prática de relacionamento humano a cultura política, como não poderia deixar de ser, está entranhada na educação, e, portanto, é imprescindível ao desenvolvimento humano em sociedade. O desenvolvimento humano individualista, fixo e proximal, tende a criar presenças antissociais, promove personalidades egoísticas e tiranas que impactam negativamente tanto a sociedade como o ambiente. A empatia e a compreensão não seriam atributos dos fracos e preguiçosos, como costuma discursar o solipsismo dos “vencedores”, mas sim o contrário, o reconhecimento das contribuições do coletivo, dos saberes sobre interdependência, o contato com os conhecimentos acumulados. A busca pelo equilíbrio e vida digna como resultado do trabalho das pessoas e gerações que saíram de si e negociaram limites e possibilidades.

O direito e o acesso às instituições anteriormente mencionadas movimentam a razão do Estado para a justiça da vida. A conquista, qualificação e manutenção do princípio da liberdade supõe a garantia dos valores e princípios democráticos da igualdade e dos ideais de solidariedade. Note-se que cada princípio social, também é meio e fim; não existindo certezas que estejam fora da história, da cultura, do ambiente, a educação pública, popular e obrigatória torna-se garantia contratual da sociedade e afirma-se a consciência crítica e participante da Constituição.

Neste país, que progressivamente deixa de “ser das elites” (apesar de avanços e retrocessos) a educação é concebida como direito, sendo a obrigatoriedade uma sinalização, um marco representativo de que ela é liame do Estado-Nação democrático de direito social. Na concepção de EP e decolonial, que pensa a educação social e cultural, a pauta da educação não é ditada pelos interesses empresariais, tecnológicos ou internacionais, muito embora devam ser considerados. (Freire, 2001; Brandão, 2003; Penna, 2014; Mota-Neto, 2018; Walsh e cols., 2018). A emancipação da sociedade que sofre as consequências do colonialismo, precisa investir prioritariamente na dimensão humana, onde a economia se torna dependente da política e da cultura e não ao contrário.

## Considerações Finais

---

O panorama neoliberal é apenas aparentemente caótico, ele é um projeto conforme postulou Darcy Ribeiro. A cultura política que inferioriza e manda na educação está ligada ao sofrimento de muitos, pela ganância, pelo acúmulo de uma elite atrasada, em função de uma má distribuição de renda, de uma má gestão e de uma incompetência quase planejada. Esta hegemonia causa danos para além dos materiais, pois impede que se invista numa educação substancial. Obstaculiza uma educação que não seja de fachada e diplomista, mas sim de âmago. Uma educação que promova reais transformações e não siga o mau exemplo das lideranças e mandatários, do discurso meritocrático que os próprios políticos profissionais representam.

Podemos testemunhar a ideia de que educadores/as são um grupo social dentro do povo e que constituem um grupo oprimido e vulnerável, mas ainda com condições melhores de conceber a política educacional do que grande parcela da sociedade. Uma política contra a tirania dos senhores patriarcas. O horizonte formativo e libertador, não faz parte de uma elite conservadora, temerosa e violenta, (seja por ação ou omissão), que se privilegia da esfera burocrática-técnica da legislação, da morosidade seletiva ao compadrio, e a favor dos privilégios do Estado burguês. A comunidade escolar é um grupo social organizado, com uma vivência próxima da população achacada. Sendo educadores/as, estariam em condição de compor lideranças junto à população para que se reverta a miserabilidade do povo, o fosso abismal que se criou no Estado e no mercado com esta população.

Temos uma educação ameaçada, mas ainda em condições de fortalecer a sua qualidade no seu sentido cidadão e democrático, sendo incentivada a praticar uma educação comunitária que pode liderar microrrevoluções (e isto têm ocorrido) onde seja possível transformar as condições de país pobre, injusto e desigual, mas que ao mesmo tempo, tem dirigentes que enriquecem e que tem condições privilegiadas completamente discrepantes e aviltantes para a pobreza e desigualdade. Nos referimos mais a uma ação direta da comunidade, para além do papel formativo, uma formação- práxis- ação. Como diria Freire (2015), aumentar a coerência entre o que penso, digo e faço. O fatalismo que Freire criticava não era só sobre a pobreza, mas sobre a nossa irônica acomodação ao absurdo dos dirigentes plutocratas que nunca trabalharam a escravizam a população. Por isso, não há nada mais imoral do que se locupletar por meio da política profissional, aquele que vive somente da carreira e de seus privilégios.

No paradigma dominante, especialmente caracterizado pelo neoliberalismo e conservadorismo, existem interesses econômicos veiculados, portanto é preciso que haja uma inversão e ruptura do ciclo e a educação seja um meio que possibilite o desenvolvimento humano em sua formação plena. Assim a educação deve se voltar à compreensão dos processos da sociedade e do rumo das nossas ações. Cientes que o efeito (des)educativo da ação política é degradar a noção de ética, de política e de convergência social. Precisamos lidar com os prejuízos formativos aliados aos efeitos materiais da exploração, precarização, discriminação. São efeitos como o adoecimento e a devastação de grande parte das pessoas que não conseguem sobreviver a estas condições. As implicações em relação às políticas públicas, onde a BNCC é mais um exemplo, estão direcionadas a um currículo elaborado a partir de uma concepção de

especialistas, sob uma perspectiva tecnicista, não inclusiva e pautada centralmente em números e sob interesses econômicos, desconsiderando uma formação crítica e não salientado os valores humanos. (Moimás e cols., 2020). Não mudam a realidade da maioria, apenas adiam as expectativas de quem consegue sobreviver. Neste contexto, são produzidos discursos que se autointitulam como “novos” e explicam a necessidade de “novas” práticas, mas que têm uma superfície charmosa para o conservadorismo da elite exploradora. Uma possível alternativa, na dimensão educacional e pedagógica, seria incorporar efetivamente os valores e princípios constitucionais que produzam uma educação pautada no reconhecimento da vida humana que necessita transformações sociais. No caminho da emancipação, cidadania e justiça social, por uma sociedade minimamente segura e equânime, precisamos tensionar o ensino, o currículo e investir na participação da comunidade escolar no exercício e na aprendizagem da cultura política.

## Referências Bibliográficas

---

- Ball, Stefen. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre. Acessado em 27 abril de 2019, de: <https://www.curriculosemfronteiras.org/>
- Brandão, Carlos Rodrigues. (2003). *A pergunta a várias mãos: A experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.
- Demo, Pedro. (2006). *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papirus.
- Demo, Pedro. (1999). *Avaliação qualitativa*. Campinas: Autores Associados.
- Demo, Pedro. (2009). *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez.
- Estêvão, Carlos Alberto Vilar. (2001). *Justiça e educação: a justiça plural e a igualdade complexa na escola*. São Paulo: Cortez.
- Estêvão, Carlos Alberto Vilar. (2011). Democracia, Direitos Humanos e Educação. Para uma perspectiva crítica de Educação para os Direitos Humanos. *Revista Lusófona de Educação, América do Norte*. Acessado em 02 de janeiro de 2021, de: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2361>
- Freire, Paulo. (2015). *Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Freire, Paulo. (2001). Universidade Católica- reflexões em torno de suas tarefas. Em Freire, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo. (2003). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Grosfoguel, Ramón. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Acessado em 12 de abril de 2022, de: <https://doi.org/10.4000/rccs.681>
- Hypólito, Álvaro Moreira. (2012). Políticas educativas, currículo e didática. Em Libâneo, José Carlos., & Alves, Nilda (orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez.
- Hypólito, Álvaro Moreira. (2019). BNCC, Agenda global e Formação Docente. *Revista Retratos da Escola*. Acessado em: 12 de abril de 2011, de: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>
- Japiassu, Hilton; Marcondes, Danilo. (1999). *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Johnson, Allan G. (1997). *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lopes, Alice Casemiro. (2018). Apostando na produção contextual do currículo. Em Aguiar, Márcia Ângela., & Dourado, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. (pp. 23-27). Recife: ANPAE. Acessado em 19 de abril de 2021, de: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>

- Moimás, Juliana Xavier e cols. (2022). Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: retomando proposições e ampliando o debate. *Debates em Educação*. Acessado em 19 de Outubro de 2022, de: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp44-63>
- Moraes, Maria Célia Marcondes de. (2003). O recuo da teoria. Em Moraes, Maria Célia Marcondes de (org.) *Iluminismo às avessas- produção de conhecimento e políticas de Formação docente*. (pp. 151-167). Rio de Janeiro: DP&A.
- Quijano, Anibal. (2010). *Colonialidade do poder e classificação social*. Em Santos, Boaventura de Sousa, Meneses, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora.
- Peroni, Vera Maria Vidal. (2019). BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Acessada em: 12 de junho de 2022, de: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>
- Santos, Lucíola Licínio., & Lopes, José de Souza Miguel. (1997). Globalização, multiculturalismo e currículo. Em Moreira, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Currículo questões atuais*. Campinas: Papirus.
- Santos, Boaventura Sousa. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. São Paulo: Graal.
- Santos, Boaventura Sousa. (2003). *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez.
- Silva, Alessandro Soares da. (2018). A Ação Pública: um outro olhar sobre Estado, Sociedade e Políticas Públicas. *Revista Gestão & Políticas Públicas*, 8(1), 194-204. Acessado em 12 de maio de 2022, de: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1095.v8p194-204>

**Recebido em 19/02/2022.**  
**Revisado em 12/06/2022.**  
**Aceito em 21/09/2022.**