

Elenilton Vieira Godoy
Marcio Antonio da Silva
Vinício de Macedo Santos
(Organizadores)

CURRÍCULOS DE MATEMÁTICA EM DEBATE:

questões para políticas educacionais
e para a pesquisa em Educação Matemática

Colaboradores

Adriano Vargas Freitas
Alexandrina Monteiro

Antonio Miguel

Claudia Valentina Assumpção Galian
Koeno Gravemeijer

Linlya Sachs

Luciana Ferreira dos Santos
Manoel Orosvaldo de Moura
Marcelo Navarro da Silva
Maria Luiza Sussekind

Paola Valero

Rosinalda Aurora de Melo Teles
Silvia Tkotz
Sueli Fanizzi

Vinício de Macedo Santos
Wagner Barbosa de Lima Palanch

Apoio:



2018

Copyright © 2018 Editora Livraria da Física
1ª Edição

Direção editorial: José Roberto Marinho

Revisão: Paula Santos

Capa: Fabrício Ribeiro

Projeto gráfico e diagramação: Fabrício Ribeiro

Transcrições de registro em inglês que resultaram nos textos de Koeno Gravemeijer e Paola Valero:

Gil Sampaella Santos e Giulia Campos Dreasey

Edição revista segundo o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
(Camara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Curriculos de matematica em debate: questoes para politicas educacionais e para a pesquisa em Educacao Matematica / Elenilton Vieira Godoy, Marcio Antonio da Silva, Vinicio da Macedo Santos (organizadores) - São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7861-567-3

1. Educação matemática 2. Currículo 3. Educação 4. Matemática - Estudo e ensino 5. Pesquisa 6. Prática pedagógica 7. Professores - Formação I. Título.

18-3000

CDD-510.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Matemática: Estudo e ensino 510.7

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida sem a autorização expressa da Editora. As infrações aplicam-se às sanções previstas nos artigos 102, 104, 106 e 107 da Lei Nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998

LF
Livraria da Física

Editora Livraria da Física
www.livrariadafisica.com.br

Dedicamos esta obra à querida e inesquecível colega
(*in memoriam*) Celia Maria Cavolino Pires.

CONCEPÇÕES EM DISPUTA NOS DEBATES SOBRE A BNCC: EDUCAÇÃO, ESCOLA, PROFESSOR E CONHECIMENTO

Cláudia Valentina Assumpção Galvão⁴⁴
Vincício de Macedo Santos⁴⁵

Os embates em torno da definição da BNCC, como é próprio das reformas curriculares, incidem sobre os princípios e fins da educação, bem como sobre as estratégias esboçadas pelos órgãos governamentais para o desenvolvimento da educação pública no país. A fim de identificar as forças que se fazem presentes nesse processo, este texto focaliza duas publicações recentes – o livro *Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso* e da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2017 –, tomando-os como marcos ilustrativos dessas posições em disputa. Fica claro, assim, que a perspectiva que se identifica nessa análise tem destaque não só pelo ideário veiculado, referenciado em autores internacionais envolvidos em reformas educacionais dos seus países, mas também pelos atores locais e estrangeiros envolvidos na sua produção e defesa. Busca-se, então, identificar alguns dos aspectos que definem esse ideário, de modo a reconhecer similaridades entre os dois documentos. O intuito é não perder de vista a complexidade do debate educacional, que não se esgota na consideração de questões como eficiência, competitividade, sucesso ou mérito.

44 Doutora em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: claudiavalentina@usp.br

45 Doutor em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: vmse@usp.br

O contexto político, econômico e social do país, marcado por uma crise institucional de grandes proporções, possibilitou uma repactuação de forças políticas que, dada a forma como vem se constituindo, faz supor que uma nova ordem institucional, em todas as esferas, precisa ser instaurada. Ordem essa que se impõe, não raro, pelo recurso ao expediente de Medidas Provisórias, Propostas de Emendas Constitucionais (PEC) do governo e até mesmo com o apoio da força bruta policial para conter insatisfações e silenciar o debate, solapando assim ideias, princípios, leis, metas e programas que representam um tipo de patrimônio intangível, um bem público construído e conquistado ao longo de muitos anos de lutas, embates, negociações. Uma dinâmica social que promoveu o envolvimento e o apoio dos mais diferentes segmentos da sociedade civil na construção de uma ordem democrática legítima no país e de consensos mínimos em torno das ideias de justiça social e direito à cidadania. A educação ocupa lugar preponderante nos dois cenários – um marcado pelos esforços em torno do amadurecimento de uma sociedade democrática e mais justa e o outro, que caracteriza a tal nova ordem que se impõe hoje. No primeiro, constituindo-se como força propulsora de uma sociedade esperanzosa, que quer acertar o passo de modo a assegurar solidez e qualidade na formação das futuras gerações, fazendo frente à tradição de desigualdades sociais, de concentração de renda, privilégios e oportunidades e que, em síntese, acena, por meio de ações e políticas públicas, com possibilidades de combater à exclusão social produzida historicamente no país. Por representar, a educação, força de tamanho vulto, no segundo cenário, promove-se o reverso, o retrocesso, com o ataque frontal e a tentativa de desmonte de um legado educacional civilizatório lentamente construído. Tal ataque se operacionaliza por meio da, entre outras iniciativas, inusitada projeção de uma retrógrada proposta de “escola sem partido”, a instituição da PEC 241/55, que estabelece um teto para os gastos públicos, comprometendo o investimento consistente em educação e em outras políticas sociais, a reforma do ensino médio – apresentada por meio de uma Medida Provisória – e a tônica imprimida ao processo de elaboração e debate da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja primeira versão foi apresentada em setembro de 2015, tendo dela decorridas mais duas versões, num processo fragmentado, aligeirado e insuficiente de discussão.

Nesse cenário, a publicação no Brasil do documento *Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso*¹⁶, numa versão traduzida para a língua portuguesa pelos Institutos Península e Avtron Senna, ilustra esse importante momento de disputas travado na esfera educacional brasileira. Trata-se de um marco não só pelo ideário veiculado, o qual tem referências de autores internacionais envolvidos em reformas educacionais dos seus países, mas também por boa parte dos atores locais e estrangeiros envolvidos na produção e difusão desse ideário.

Dos projetos educacionais em disputa

Constitui parte do patrimônio educacional brasileiro o conjunto de ideias presentes no Manifesto dos Pioneiros de 1932, nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB) nºs 4024/61 e 9394/96 e Planos Nacionais da Educação (PNE) de 1962, 2001 e 2011 todos macro referências institucionais que informam sobre os avanços na construção do pensamento e na institucionalização da educação brasileira em momentos históricos diferentes.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova representa um marco na organização de ideias comuns de um conjunto de intelectuais e pensadores da educação e, claramente, expressa um ideal de mudança social que toma a educação como componente importante. Como proposta para a realização desse ideal, os pioneiros postulavam como responsabilidade do Estado a organização de um plano geral para a educação que, para afrontar a desigualdade e a exclusão social, precisaria oferecer uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O Estado, segundo o Manifesto, não pode tornar o ensino obrigatório sem torná-lo gratuito.

A consciência desses princípios fundamentais da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profundamente os espíritos, como condições essenciais à organização de um regime escolar, lançado em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino com todas as suas consequências (MANIFESTO, 1932, p. 7).

16. Título original em inglês: *Four Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*, como publicado em 2015, pelo Center for Curriculum Redesign (CCR), EUA.

Em sintonia com o ideário do Manifesto, as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e Planos Nacionais da Educação (PNE) têm aranjado na afirmação dos fins e metas estabelecidos para a educação pública brasileira.

Nesse sentido, vale destacar que na década de 1980, com a abertura política que se desenvolvia no contexto posterior ao regime militar, muitas reivindicações oriundas de movimentos populares conseguiram apoio e força política para se expressarem na Constituição Federal de 1988. Mais do que isso, Bonamino e Martínez (2002, p. 370) ressaltam que

Essa perspectiva democrática ecoou, inicialmente, nas propostas educacionais apresentadas durante a elaboração da nova Constituição Federal (CF) e, posteriormente, no processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas iniciativas de reorganização do espaço político-institucional responsável pela educação.

Também os artigos 2º e 3º da LDB nº 9493/96 ilustram esse ideário:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

1. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
2. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
3. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
4. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
5. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
6. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
7. valorização do profissional da educação escolar;
8. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
9. garantia de padrão de qualidade;
10. valorização da experiência extra-escolar;
11. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A partir das ideias presentes nessas macro referências foram produzidos no país, nos últimos 40 anos, Guias, Parâmetros, Referenciais e Orientações Curriculares em acordo com princípios e metas nelas estabelecidos, numa frequência que tem aliado, com as marcas das relações desiguais de poder na sociedade, anseios da comunidade de educadores e motivações políticas diversas. Os documentos orientadores do desenvolvimento do currículo escolar, a despeito das múltiplas concepções relativas ao papel das disciplinas escolares, dos conteúdos e métodos a serem selecionados na prática pedagógica nas escolas, dentre outros aspectos da maior relevância, ressoam essas ideias.

Das concepções relativas aos fins da educação básica, ao lugar dos saberes disciplinares e interdisciplinares, e ao papel reservado aos professores em exercício ou em formação, há inúmeros pontos que têm merecido uma análise crítica, nesse momento, tomando-se como referências principais as políticas públicas educacionais, a produção curricular oficial e as disputas políticas entre diferentes atores pela gestão dos processos educacionais. Relativamente a esta última, as formas, os sujeitos e as instâncias de gestão são eles próprios elementos em mudança e passíveis de análise para melhor se compreender os rumos que vêm sendo assumidos para a educação pública do país pelo menos nas duas últimas décadas.

Identifica-se, a partir dessa análise, uma oscilação nas motivações e orientações das reformas curriculares mais recentes, que sugerem apagamentos importantes de princípios, valores, concepções que constituem um legado de conquistas históricas no campo educacional brasileiro.

Por exemplo, analisando o texto da LDB nº 9394/96, Saviani (2006) ressalta um aspecto que merece atenção diante das ações que vêm sendo impetradas pelo atual governo federal. Assim, o autor aponta:

No Título V vale destacar o tratamento dado aos Conselhos de Educação. A esse respeito duas medidas se revelavam fundamentais: a forma de constituição dos Conselhos e a autonomia de funcionamento dos mesmos de modo a desarticular os do Executivo ao qual estão hoje totalmente subordinados. Sem isso, melhor seria extinguir os conselhos e enfiar todo o processo administrativo normativo nas mãos do Ministério e das Secretarias de Educação (2006, p. 37).

Discutindo os embates entre o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) em torno de questões curriculares – por ocasião da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997 –, Bonamino e Martínez (2002) se referem a uma “lógica implícita à política educacional do governo, a partir da segunda metade dos anos de 1990”, marcada por “excessiva centralização das decisões no governo federal e escasso envolvimento das outras instâncias político-institucionais e da comunidade científica com a educação básica” (p. 373).

Como expressão dessa lógica, as autoras tratam da inversão operada pelo MEC, que ignorou o papel do CNE na tramitação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que teria levado a um descompasso entre essas duas instâncias, expresso numa “lógica de mútua omissão” (p. 372). As autoras prosseguem indicando que

no plano político-institucional ou estatal, a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) pela Lei no 9.131/95 procurou caracterizá-lo como um órgão representativo da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, segundo Lüdke (1998, p. 35) caberia ao CNE um papel consultivo, e também deliberativo, de contraponto ao MEC, no sentido de “ajudá-lo a ver sob diferentes ângulos suas propostas para educação, possibilitando-lhe assim uma aproximação maior da realidade nacional” (p. 370-371, Grifo nosso).

Pois bem, se naquele momento a centralização se deu pela via da neutralização do CNE como instância de discussão e crítica de propostas oriundas do MEC, recentemente, a estratégia parece ter sido outra: num Decreto datado de 27 de junho de 2016, o presidente Michel Temer revogou a nomeação de membros do CNE indicados pela gestão anterior – realizada em maio do mesmo ano. Esses membros teriam mandato de quatro anos e a mudança na composição do CNE sugere a busca por um trâmite mais ágil e fácil da BNCC, o que aponta fortemente para a retomada de uma perspectiva centralizadora de elaboração de textos curriculares; desta vez esvaziando o debate por meio da cooptação das vozes representadas nesse Conselho.

Além desse movimento de centralização do debate curricular, considera-se que os sinais de um processo de desconstrução e apagamento do legado educacional mencionado anteriormente incidem sobre quatro pontos constitutivos

de um projeto educacional potente e de qualidade. São eles: 1 – Os fins da educação; 2 – Os saberes disciplinares; 3 – O professor e a centralidade do seu papel e 4 – O lugar da avaliação. As evidências estão presentes tanto em políticas públicas educacionais propostas com vistas a cumprir metas do PNE quanto em discursos, de forte expressão, veiculados no debate sobre e no próprio texto da BNCC, e cujas concepções, princípios e diretrizes estão sistematizados em publicações como *Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso*, de Fadel, Bialik e Trilling.

O próximo tópico traz mais elementos sobre essa publicação e alguns apontamentos sobre as concepções nela adotadas.

Uma concepção de educação para os “novos tempos”: para quem?

No Prefácio à edição brasileira do livro anteriormente citado, Ana Maria Diniz – pelo Instituto Península – e Viviane Senna – pelo Instituto Ayrton Senna – afirmam sua visão do que constituiria a função social da escola:

mais do que ensinar, [a escola] deve apoiar os alunos na construção de uma bússola confiável e no desenvolvimento de habilidades para que eles possam identificar caminhos possíveis, promissores e aprazíveis neste mundo incerto e imprevisível, em profunda e constante transformação (p. 9).

Para que esse movimento de identificação de caminhos se concretize, firma-se a posição de que os estudantes devem desenvolver competências socioemocionais, tais como: “colaboração, curiosidade, resiliência e capacidade de refletir sobre o próprio desenvolvimento”. Nesse sentido, considera-se “necessário ir além da dimensão cognitiva do aprendizado e garantir que os alunos adquiram capacidades necessárias para viver, conviver e trabalhar no século XXI” (FADEL, BIALIK, TRILLING, 2015, p. 10).

Vale afirmar que o Instituto Ayrton Senna compõe o Movimento pela Base Nacional Comum e que as autoras do Prefácio da referida obra são sócias-fundadoras do Todos pela Educação (TPE). Fundado em 2006, o TPE é qualificado como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). No site eletrônico do movimento⁴⁷, consta a seguinte apresentação

47 Para maiores informações sobre o TPE, ver: www.todospeleeducacao.org.br.

para o TPE: “um movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade”.

O título atribuído ao Prefácio da edição brasileira, assinado por Andreas Schleicher – Diretor de Educação e Habilidades da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) –, já merece um primeiro destaque: “Porque é tão importante reformular os padrões e as avaliações da educação”. Seria de se esperar que se tratasse de uma pergunta, já que o Prefácio assumiria o objetivo de ressaltar a relevância do que se propõe na obra. Mas a grafia “Porque” – ao invés de “por que” – e a ausência de um ponto de interrogação remetem a uma resposta. Ou seja, ou o autor não considerou necessário discutir a importância da reformulação dos padrões da educação escolar e das avaliações, ou se trata de um erro de digitação. Talvez possamos articular uma aposta na primeira opção, se olharmos de forma mais detida para esse item do texto.

O excerto a seguir nos ajuda a identificar a função que Andreas Schleicher atribui à escola:

No passado, a educação se resumia a ensinar algo novo às pessoas. Hoje, significa certificar-se de que as pessoas irão desenvolver uma bússola confiável e habilidades de navegação para se encontrarem em um mundo cada vez mais incerto, volátil e ambíguo (FADEL, BIALIK, TRILLING, 2015, p. 11).

Para ele, assim como se afirma no Prefácio à edição brasileira do livro, trata-se de uma escola que tem como principal função ajudar a reunir as ferramentas para enfrentar o mundo da forma como ele “é”. Podemos indagar: O que permitiria desenvolver essa tal bússola confiável? As referidas habilidades de navegação a serem desenvolvidas visam que tipo de inserção das novas gerações a esse mundo “real”?

Na sequência, vemos um pouco mais dessa ideia sobre a escola e o trabalho dos professores:

Antes, os professores achavam que seus ensinamentos seriam para a vida toda dos estudantes. Hoje, as escolas precisam preparar os estudantes para

mudanças econômicas e sociais que ocorrem a uma velocidade nunca vista antes, para empregos que ainda não foram criados, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que nós nem sabemos se surgirão (p. 11).

Não se trata, portanto, de uma formação para a “vida toda”, que estende suas raízes em profundidade, o que demandaria tempo, recursos diversos e esforço tanto no que se refere ao ensino quanto à aprendizagem. É uma educação para a mudança – para se adequar a ela, para tomá-la como “natural”, nunca para questionar suas bases e consequências. Nessa escola, o sucesso “não é mais, basicamente, reproduzir o conhecimento, mas sim extrapolar o que conhecemos e aplicar esse conhecimento em situações novas” (FADEL, BIALI, TRILLING, 2015, p. 11). Extrapolar o que conhecemos parece se referir à garantia da possibilidade de ajuste exato do que se tem às demandas que se apresentem em seguida, numa resposta rápida. Daí a opção por não investir no desenvolvimento de uma base sólida e aprofundada de conhecimentos, já que as demandas vão se alterando rapidamente. Deve-se ensinar o que facilitar o ajuste ao que se apresenta no horizonte mais imediato.

Aprofunda-se a perspectiva de exterioridade do conhecimento nessa visão. O excerto a seguir explicita isso: “o mundo agora recompensa as pessoas não pelo seu conhecimento – **os mecanismos de busca sabem tudo** – mas, sim pelo que elas podem fazer com o que sabem, como se comportam no mundo e como se adaptam” (FADEL, BIALIK, TRILLING, 2015, p. 11-12, grifo nosso). Confunde-se conhecimento com informação e propõe-se que tudo o que se precisa saber está armazenado em bases que podem ser acessadas pelos mecanismos de busca. Estes, não sabem nada, entretanto – saber supõe muito mais do que ter informações.

Ainda no Prefácio, evidencia-se a defesa da formação de versatilistas nas escolas, que são definidos como sendo indivíduos

capazes de aplicar habilidades profundas em um escopo de situações e experiências que se expande progressivamente, ganhando novas competências, construindo relações e assumindo novos papéis. Eles conseguem se adaptar, aprender e crescer constantemente, e se posicionar e reposicionar em um mundo de mudanças rápidas (p. 12).

Trata-se de uma escola que prepara para a ação ajustada ao que se apresenta como necessidade imediata e para adequações de condutas e estratégias que se façam necessárias para a solução de problemas que venham a ameaçar o perfeito andamento dos mecanismos que estruturam a vida em sociedade. Nessa escola, o desenvolvimento de competências é o que mais importa, não a construção de um sólido embasamento nos conhecimentos de base disciplinar:

As escolas precisam promover uma mudança de um mundo onde o conhecimento tradicional está perdendo valor rapidamente para um mundo onde aumenta o poder enriquecedor das competências profundas, tendo como base uma mistura importante de conhecimento tradicional e conhecimento moderno, juntamente com habilidades, qualidades do caráter e aprendizado auto-direcionado (p. 12-13).

Ficam da leitura deste excerto muitas questões sobre a distinção proposta, entre conhecimento tradicional e conhecimento moderno. Mas não resta dúvida de que não é o conhecimento que assume a primazia nessa concepção. O lugar dos saberes é claramente o de meio para chegar ao desenvolvimento de competências.

O título do Prefácio é mesmo uma resposta: há que se mudar padrões e avaliações e o sentido da mudança é o do desenvolvimento de habilidades e qualidades do caráter, elementos que constituem o cerne das tais competências profundas. Resta saber se essa expectativa recai sobre a escola de todos e todas as crianças e jovens ou se estamos tratando da escola para os mais pobres da nossa sociedade.

No Capítulo 1, num item denominado “Tecnologia, automação, terciarização e empregos”, menciona-se claramente a educação para as necessidades do mercado de trabalho. Afirma-se que essa educação “precisa mudar seu foco de tarefas rotineiras e impessoais para tarefas mais complexas, pessoais e criativas que somente os humanos podem fazer bem” (p. 34). Chamando a atenção para o que denominam de “empregos do futuro”, os autores ressaltam que é preciso manter a atenção no ensino das “competências que continuarão relevantes no mundo futuro e para a realização dos estudantes” (p. 34).

Com base num estudo desenvolvido pela McKinsey – empresa de consultoria com presença global, segundo os autores –, existiria uma desconexão

muito grande entre a percepção dos “fornecedores de educação” – possivelmente os sistemas de ensino, as escolas e os professores – e a opinião dos “seus clientes” – os jovens e os empregadores. Pois bem, se entendermos – como parece ser o caso para os autores e seus discípulos no Brasil – que a escola está a serviço dos empregadores – não a escola para todos e todas, mas a escola que serve às camadas mais empobrecidas da nossa sociedade –, estes serão os clientes a serem satisfeitos. Há que se “entregar” um produto compatível com as suas expectativas – e, dentre elas, assume prioridade o caráter e o tipo de postura que esse trabalhador assume diante do mundo. O que ele precisa saber fica a cargo dos “mecanismos de busca” antes mencionados. Por outro lado, se tomarmos como “clientes” os jovens, supomos que o trabalho intelectual desenvolvido na escola pode e deve ser fácil agradável e prazeroso todo o tempo. Ambas as premissas remetem à discussão sobre o que se espera da escola, afinal. E se esperamos o mesmo dessa instituição para todos e todas que passam por ela.

Não é de se estranhar que, ao tratarem das qualidades principais do currículo do século XXI, os autores escolham as duas a seguir: Adaptabilidade e Balanço (FADEL, BIALIK; TRILLING, 2015, p. 47-49). Numa leitura equivocada da teoria da evolução, a adaptabilidade é apresentada como uma condição para a sobrevivência dos indivíduos⁴⁸. Seguindo essa toada, apresentam a defesa de um currículo que se adapta, que não é imutável – uma ideia já amplamente aceita no campo do currículo –, e enfatizam que o currículo deve prover suportes ao aprendizado que devem ser paulatinamente retirados ao longo do tempo da escolarização, como expressão do aumento das possibilidades de autogestão do aprendizado ao longo da vida. Sobre o professor parece recair a expectativa de que, uma vez que tenha plena clareza dos objetivos – o desenvolvimento das competências –, crie as condições para que sejam plenamente atingidos. Que execute eficientemente o plano centralmente definido.

Ao destacarem o que denominam de Balanço, os autores defendem posição contrária às falsas dicotomias: Conhecimento Moderno e Disciplinas Tradicionais; Profundidade e Amplitude; Ciência, Tecnologia, Engenharia e

48 O equívoco reside no fato de que, quando trata da adaptação, Darwin se refere a uma espécie, num processo de longa duração. Os autores, entretanto, referem-se à adaptação do indivíduo em resposta a uma mudança ambiental ou contextual – ideia que os ajuda a defender a ênfase na adaptabilidade do sujeito, mas que distorce a perspectiva evolucionista, num discurso interessante para legitimar a lógica neoliberal reinante.

Matemática (na sigla em inglês: STEM) e Humanas: A Mente e o Corpo; Conhecimentos, Habilidades, Caráter e Meta-aprendizado; Resultados e Processo; Objetivos e Necessidades Pessoais e Sociais; Perspectivas Globais e Locais; Profundamente Internalizada e Flexível; Ideias de Progresso Social e Respeito aos Padrões Locais (FADEL; BIALIK; TRILLING, 2015, p. 50-51). Na busca por conseguir atingir os objetivos declarados, de construção de um currículo adaptável e equilibrado, os autores afirmam a necessidade de uma abordagem integrada do aprendizado e, para isso, escolhem como primeira medida a estruturação unificada dos objetivos da educação. Unificada, nesse caso, pode ser coerente com a ideia de abreviar as discussões e de neutralizar os debates em torno da BNCC – por exemplo, compondo o CNE de forma mais “afinada” com o MEC e conferindo centralidade às posições firmadas nessa instância – num processo no qual ganham progressiva projeção diferentes fundações, muitas delas reunidas no TPE.

Por fim, é preciso evidenciar as quatro dimensões importantes para a “educação totalmente abrangente do século XXI”, a que faz referência o título da obra ora analisada (FADEL; BIALIK; TRILLING, 2016, p. 65). São elas: Conhecimento, Habilidades, Qualidades de Caráter e Meta-aprendizado. Na figura que consta na capa do livro, e que é detalhada na página 67, é possível perceber que, em relação ao conhecimento, considera-se que se trata de identificar “O que sabemos e compreendemos” – com indicações sobre a abordagem interdisciplinar, conhecimentos “tradicionais” (com o exemplo da Matemática), conhecimentos “modernos” (com o exemplo de Empreendedorismo) e temas (por exemplo, Alfabetização Global). Quanto às Habilidades, trata-se de “Como usamos o que sabemos” – com menções à Criatividade, ao Pensamento Crítico, à Comunicação e à Colaboração. Quanto ao Caráter, a referência é ao “Como nos comportamos e engajamos no mundo” – aqui, destacam-se *Mindfulness*, Curiosidade, Coragem, Resiliência, Ética e Liderança. Na interseção entre essas três dimensões – Conhecimento, Habilidades e Caráter –, se expressa a “Educação no século XXI”. Englobando as demais dimensões, está o Meta-aprendizado, identificado da seguinte forma: “Como refletimos e adaptamos”. As referências são à Metacognição e à Mentalidade de Crescimento (p. 67).

A BNCC – “Educação é a base”

Uma vez que se pode identificar o apoio do TPE à publicação da obra apresentada em linhas gerais no item anterior e ao processo de construção da BNCC, interessa destacar aqui alguns apontamentos decorrentes da análise da versão final desse documento (BRASIL, 2017), a fim de evidenciar possíveis sintonias entre esse texto e a obra antes referida.

Nesse sentido, em nota oficial publicada no site da BNCC⁴⁹, o MEC afirma que

A BNCC estabelece competências a serem alcançadas para todos os alunos, desenvolvidas em todas as áreas e por componentes curriculares que seguem as diretrizes das competências do século XXI. Essas competências pressupõem que os alunos devem aprender a resolver problemas, a trabalhar em equipe com base em propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Tudo isso, sempre, respeitando a diversidade.

Na Apresentação da BNCC, o documento é definido como sendo “um documento plural, contemporâneo, e [que] estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (BRASIL, 2017, p. 5). No corpo do texto, especialmente no detalhamento das áreas e dos componentes curriculares, a opção foi por organizar o currículo do Ensino Fundamental em torno de Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento e Habilidades. Os Objetos do Conhecimento são apresentados como “conteúdos, conceitos e processos” (p. 28) e as habilidades “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (p. 29).

Fica evidente em vários trechos do texto que a compreensão do papel que caberia ao documento é bastante audaciosa. É o que se destaca no excerto a seguir, que consta da Apresentação:

para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para realinhar o compromisso de todos com a redução das desigualdades

49 Disponível em: <http://base.nacionaldecurriculo.org.br/>. Acesso em: 6 jun. 2017.

educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (BRASIL, 2017, p. 5).

Ao apresentar “Os fundamentos pedagógicos da BNCC” (p. 13), o primeiro subitem do texto é denominado: “Foco no desenvolvimento de competências”. Encontra-se aí a relação que se estabelece entre conhecimento e competências, estando o primeiro a serviço do desenvolvimento das últimas:

a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (p. 13).

Voltando ao site da BNCC, por outro lado, identifica-se a retomada da ideia de objetivos:

A Base estabelece **os objetivos** que se espera que os estudantes venham a atingir, enquanto o currículo define como alcançar esses objetivos. De maneira simples, é possível afirmar que a Base indica o ponto aonde se quer chegar. O currículo traça o caminho até lá (Grifo nosso).

Em outras palavras, a definição do que se espera da escola caberia à esfera central e a forma pela qual esse plano formativo será desenvolvido é de escolha das escolas e seus agentes. Na continuidade, há o complemento: “As redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos, de acordo com o estabelecido na Base – assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los a seus projetos pedagógicos”.

Sobre a ênfase na importância da BNCC por conta de tornar explícitos os objetivos da educação, Fadel, Bialik e Trilling (2016) fazem a defesa dessa mesma perspectiva, ressaltando também uma relação específica entre currículo

e avaliação, com esta delimitando os limites para aquele. É o que se pode perceber no excerto a seguir:

Com a criação de uma estrutura de objetivos educacionais, podemos influenciar a discussão sobre padrões de educação, e como eles abrirão o caminho para uma reformulação profunda nas avaliações e torná-las mais holísticas e relevantes. **Quando as avaliações refletirem visões atualizadas, do que é importante aprender, será necessário reformular o currículo, para que se alinhe às novas abordagens da avaliação e, simultaneamente, o desenvolvimento profissional, para que os educadores estejam preparados para ajudar os estudantes a aprenderem os currículos atualizados** (2016, p. 58, grifos nossos).

Qual conhecimento é relevante e para quê?

Estando, portanto, o conhecimento escolar a serviço do desenvolvimento de competências, e sendo estas ligadas diretamente com a ideia de resolver problemas oriundos da realidade mais concreta dos alunos, resta indagar sobre a natureza desses conhecimentos. O excerto a seguir remete a essa ideia:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais; aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 17).

Nesse ponto, é interessante destacar uma ideia correlata, presente no livro *Platacão em Quatro Dimensões: As competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso*. Nesta obra há um item do Capítulo 2 que se intitula *Além do conhecimento – uma estrutura de competências para o século XXI*, no qual se afirma

que “nosso atual currículo, com foco no conhecimento, não prepara adequadamente os estudantes para a força de trabalho e para o mundo da atualidade, muito menos para o futuro, e que os estudantes devem praticar a aplicação desses conhecimentos usando habilidades (FADEL, BIALIK, TRILLING, 2016, p. 64).

Outra questão que merece destaque na BNCC é a ênfase na ideia de educação integral, entendida como a “formação e [...] desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2017, p. 14).

Segundo na referência à aplicabilidade do conhecimento e à vinculação ao interesse e/ou às necessidades dos alunos, faz-se menção na BNCC:

à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (p. 14).

E afirma-se, ainda, que

a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (p. 15).

Todo o plano formativo se organiza em torno de competências gerais “que se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, sobrepondo-se e interligando-se na construção de conhecimentos e habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017, p. 18). Mais atreladas às competências socioemocionais ou às “qualidades de caráter” antes referidas estão as competências gerais de números 8, 9 e 10:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com auto-crítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 10).

No site da BNCC, encontra-se um Estudo Comparativo entre a Versão 2 e a terceira versão⁵⁰ – ali já apresentada como Versão Final, embora o documento ainda dependesse da sanção do CNE no período da consulta – o que só se concretizou em 20 de dezembro de 2017. O Estudo indica inicialmente que

a noção de um currículo referenciado em competências já estava posta pela LDB [9394/96] e está presente na maioria dos currículos das Unidades Federativas e dos Municípios brasileiros, nas reformas curriculares de diversos países e em avaliações internacionais (p. 23).

Nesse Estudo, a mudança de Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para Competências Gerais é assim apresentada e justificada:

O conjunto de competências gerais da Versão Final da BNCC amplia o conjunto de Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Versão 2 em três aspectos:

1. Na consideração da importância da apropriação crítica, significativa, reflexiva e ética das tecnologias digitais de comunicação e informação (Competência 5).

50 O referido Estudo Comparativo pode ser acessado em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_Comparativo.pdf. Acesso em: 9 jun. 2017.

2. Na consideração da importância da dimensão socioemocional na formação dos alunos, levando-os a se conhecer e a cuidar de seu bem-estar físico e emocional (Competência 8).

3. Na ênfase sobre a importância de que os conhecimentos construídos na escola levem os alunos a agir com base em princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Competência 10).

Retomando a Fadel, Bialik e Trilling (2016), destaca-se que eles expressam uma concepção do que denominam de “qualidades de caráter”, relacionadas ao que se denomina por vezes de competências socioemocionais:

Quanto às qualidades de caráter, os formuladores de políticas públicas estão começando a ver sua importância como parte da educação formal, algo que os educadores e empregadores já sabiam há muito tempo. [...] os estudantes precisam desenvolver e criar qualidades positivas de caráter, além do conhecimento e das habilidades mais exigidos para atingir o sucesso (p. 64-65).

Ainda sobre isso, afirma-se que “o conhecimento e as habilidades não são suficientes para preparar os estudantes para os desafios no futuro, e as qualidades do caráter podem ser melhores indicadores do sucesso do estudante no aprendizado, no trabalho produtivo e na carreira, e também no engajamento ativo nas responsabilidades cívicas (FADEL, BIALIK, TRILLING, 2016, p. 118-119).

Sobre as diferentes concepções em disputa no processo de constituição da BNCC

Das leituras dos textos referidos anteriormente, no que se refere aos fins da educação escolar na contemporaneidade, verifica-se que se assume para ela um papel de adaptação dos sujeitos a uma ordem, a demandas – tomadas como inexoráveis – de uma sociedade marcada pelo ritmo da velocidade promovida pelos avanços das tecnologias da informação, pela competitividade e necessidade de sucesso na vida. Sem qualquer indagação sobre possibilidades outras

de percurso para os cidadãos, delimita-se um conjunto de competências que, supõe-se, uma vez realizadas, farão triunfar a sociedade e os indivíduos.

Os saberes disciplinares sobre os quais têm se assentado, de um lado, a organização pedagógica e o ordenamento funcional dos docentes e, de outro, a estrutura curricular da educação básica, atendendo fins profissionalizantes ou propedêuticos, são secundarizados em relação às competências. Ao se afirmar que tais conhecimentos, da forma pela qual são tradicionalmente abordados nas escolas – de modo enciclopédico, verbal, descontextualizado, com ênfase em definições, em aspectos puramente formais das linguagens e da sua sintaxe etc. –, pouco contribuem para a formação dos estudantes, desconsidera-se a relevância de uma abordagem focada numa epistemologia das disciplinas. Isso significa considerar a gênese e a contextualização histórica desses conhecimentos, sua natureza e conexão com processos formativos, que envolvem reflexão, abstração, conexões e relação entre significados mobilizados em uma mesma ou entre diferentes disciplinas etc. Tais aspectos podem representar elementos constitutivos, estruturantes de uma base conceitual ampla, de uma formação intelectual autônoma e do desenvolvimento das mais variadas competências pelos estudantes. Pensar as disciplinas nessa perspectiva contraria a ideia de que o desenvolvimento das tais competências, como postuladas na publicação analisada e como traduzidas na BNCC, se daria por meio de uma somatória de habilidades relativas a aspectos muito específicos e pontuais dos conteúdos disciplinares.

Sobre os professores, na razão inversa da desqualificação e redução da sua condição docente pelas políticas educacionais, tem-se alcançado maior centralidade sobre a natureza do seu trabalho e dos seus saberes, afirmando-se a centralidade do seu papel no processo educativo. O professor é considerado como sujeito dotado de concepções, experiências, e de uma gama variada de saberes adquiridos nos processos de formação por ele vivenciados e na sua própria história de vida. Os saberes da especialidade docente têm sido amplamente cartografados pelos estudos e pesquisas em educação, desde os anos 1980, e de maneira mais sistemática a atenção de pesquisadores e formadores de professores vai além do fazer docente – fazer esse reduzido à transmissão dos saberes da sua disciplina e aplicação de metodologias eficazes (frequentemente pensadas por outros). Da soma de experiências vivenciadas, em particular aquelas relacionadas à formação e ao desenvolvimento profissional pelo

quais o professor passa, constituem-se os saberes que são a base de sustentação da atividade docente qualificada.

Assim como nos mais diferentes setores da atividade humana, na educação básica, os processos avaliativos em larga escala vêm se impondo de forma avassaladora, com consequências nocivas incalculáveis sobre os alunos, ao menos na forma pela qual os resultados vêm sendo analisados, gerando respostas pouco efetivas por parte do poder público. Torna-se uma prática que se estende sobre todos os níveis da escolarização e, em nome da qualidade da escola e do seu ensino, produz feitos que desvirtuam os seus próprios fins. Os efeitos negativos da cultura das macroavaliações sobre o trabalho docente manifestam-se na medida em que o currículo desenvolvido na sala de aula fica reduzido a uma lista de habilidades às quais correspondem procedimentos de treino dos alunos com vistas a obterem bom desempenho nesses testes. A autonomia e autoridade do professor para fazer escolhas, conduzir ajustes na sua prática e/ou nos conteúdos do ensino etc. ficam submetidas à lógica de uma avaliação que tem caráter apenas parcial, uma vez que os modelos aplicados não dão conta de acompanhar o processo de aprendizagem do aluno. Verifica-se, portanto, que há uma hipotrofia, uma distorção do papel da avaliação à qual ficam submetidos os fins do ensino, o currículo e a ação docente.

Ao professor, na perspectiva delineada nesses textos, caberia essencialmente o papel de agente criador das condições para que a qualidade da educação seja alcançada. E, lembrando, a qualidade se materializaria no cumprimento dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, delineados na BNCC – não há referência explícita à Parte Diversificada do currículo, aquela que em tese pode trazer os elementos específicos do contexto local e regional no qual estão inscritos professores e alunos. A criação dessas condições de efetivação da qualidade remete ao conhecimento que esse professor deve ter do que a BNCC especifica e às estratégias que serão adotadas para que a aprendizagem seja desenvolvida⁵¹. Em tal perspectiva, o estudo da BNCC deverá assumir um papel de destaque na formação inicial e continuada de professores, como de fato já se evidencia no estado de São Paulo, por exemplo, com a

51 Sobre isso é interessante destacar que o MEC enviou materiais para que as redes e escolas promovessem o estudo da BNCC naquilo que denominou de “Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC”, o dia 6 de março de 2018. Segundo consta num desses materiais, eles tiveram “como propósito apoiar a organização das discussões nas escolas, com a indicação de atividades a serem desenvolvidas com os professores, coordenadores pedagógicos e diretores”.

publicação da Deliberação CEE nº 154/2017, que exige que os conteúdos do Ensino Fundamental e Médio sejam aprofundados e “enriquecidos” nos cursos de Licenciatura das universidades públicas estaduais paulistas, conforme o que se estabelece na BNCC, e, em nível federal, com a publicação pela CAPES dos Editais nº 6/2018 e nº 7/2018, que tratam do Programa Residência Pedagógica e do Programa Interinstitucional de Iniciação à Docência (PIBID)⁵². Também diretamente atrelada às especificações em torno da base comum do currículo, situa-se a avaliação, como outro mecanismo de busca pela qualidade da educação na concepção antes indicada – ou seja, reforçando a centralidade do núcleo comum do currículo. Por mais que se afirme na BNCC que ela não representa um currículo comum, é para isso que apontam os princípios nela assumidos, bem como o grau de especificações das habilidades a serem desenvolvidas nos componentes curriculares.

Vale retomar nesse ponto a concepção de educação escolar afirmada nos textos analisados, que, como ressaltado, enfatizam a formação para a adequação dos sujeitos às condições mais imediatas e imponderáveis de um contexto líquido e imprevisível. Adequação a esse cenário e não o seu questionamento. Impossível – se não ignorarmos os debates teóricos em torno da educação no Brasil e no mundo – não remeter essa visão instrumental da escola e do conhecimento escolar às discussões sobre alienação e emancipação.

Nesse sentido, Cavaliere (2009), discutindo diferentes perspectivas sobre o que se vem denominando como educação integral, retoma a ideia de alienação, afirmando ser esta uma discussão “mais atual do que nunca, mas [para a qual] uma nova abordagem parece necessária” (p. 45). A autora prossegue com essa discussão sobre a alienação e se refere a essa nova abordagem para a questão, afirmando que se

nas sociedades capitalistas contemporâneas, parece haver uma identificação real entre o sujeito alienado e sua existência unidimensional [uma condição na qual “apenas um papel ou status social é assumido, ainda que se apresente sob diferentes formas: o papel de consumidor”], então a questão da alienação não se esgota na estruturação das relações sociais de trabalho, mas está posta na própria qualidade (racionalidade) do trabalho moderno.

52 Ambos os Programas se propõem a induzir mudanças curriculares e nos estilos supervisionais dos dois cursos de Licenciatura, de modo a alinhar los aos ditames da BNCC.

Com isso, a discussão do problema se transfere em larga medida para o âmbito das ideias, dos valores, da comunicação, da decisão sobre que 'existência' e que 'trabalho' se quer (p. 45).

O que se poderia esperar da escola num contexto social marcado por essa forma de alienação? É o que se pergunta Cavaliere (2009, p. 46), na sequência do texto supracitado. E a autora assim responde:

Um processo educativo cujo horizonte seja a formação de um novo homem, multifacético e apto a decidir sobre o seu destino, seria aquele que justamente incorporasse a noção das limitações inevitáveis das ações humanas que visam a produção de bens. Essas ações, porque ligadas direta ou indiretamente à esfera da necessidade, seriam quase sempre fragmentadas e limitadas à lógica da eficiência e não às lógicas da escolha e da emancipação.

E indo além, Cavaliere (2009) conclui, num interessante contraponto às perspectivas apresentadas neste capítulo, de defesa de uma escola que prepara para a adequação às condições vigentes e/ou que secundariza o conhecimento diante da premissa alegada para a formação de competências: "é a relativa autonomia do sistema escolar frente ao sistema produtivo capitalista o que poderá levar aquele a contribuir com novos aportes ideológicos e culturais contrários à tendencial unidimensionalidade do homem contemporâneo" (p. 49). Em outros termos, a autora afirma que

Atualmente, a prioridade de um processo educativo emancipatório estaria na ampliação da capacidade de reflexão, no enfrentamento aberto, regado e refletido dos conflitos e das diferenças; na compreensão do significado, das limitações e das determinações históricas do trabalho e da existência humana (CAVALLIERE, 2009, p. 49).

Tal potencial da educação escolar, de ampliação da capacidade de reflexão e crítica, está no centro dos ataques ao que aqui se identificou como o legado educacional, ameaçado das mais diversas maneiras. E constitui, outrossim, aquilo pelo qual se deve continuar lutando veementemente no campo da educação.

Referências

- AVELVEDO, Fernando. *A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.
- BRUNAMINO, Alicia; MARTINEZ, Sílvia A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educ. Soc.*, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação e a Base. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação e a Base. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017.
- CAVALLIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação escolar. In: COELHO, Lígia M. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et alii; RJ: FAPERJ, 2009.
- FADEL, C.; BIALIK, M.; TRILLING, B. *Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso*, 2016.
- SAVLANI, Demeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.