

**DA BNCC AO PROJETO DE AÇÕES INTERDISCIPLINARES:
(ENSINO – PESQUISA – EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA)¹**
*FROM BNCC TO THE PROJECT OF INTERDISCIPLINARY ACTIONS:
(TEACHING - RESEARCH - EXTENSION IN BASIC EDUCATION)*

Sérgio Nunes de Jesus²

Celso Ferrarezi Junior³

Elizângela Ataíde de Souza⁴

Primeiros olhares ...

Assim que o governo nacional brasileiro foi substituído de uma tendência de centro-esquerda para a extrema direita, o que aconteceu com a derrubada da então presidenta Dilma Roussef e a assunção de Michel Temer à presidência, surge, repentinamente, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC. Sob os aplausos dos grupos sociais da direita nacional, a BNCC foi apresentada como um “grande passo” do Ministério da Educação na direção de uma formação básica completa do indivíduo neste início de século XXI. A proposta da reforma do ensino médio, por sua vez, trouxe uma pretensa articulação entre os quatro pilares de Jacques Delors (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Assim, a educação básica brasileira para a ter suas decisões pedagógicas orientadas por uma arcaica visão behaviorista de ensino, acrítica e pautada em educação responsiva, com base no desenvolvimento de competências que indicariam o que os jovens “precisam” saber e, sobretudo, o que devem saber fazer (de acordo com os “melhores” modelos de formação de mão-de-obra barata com baixa qualificação intelectual do período pós-revolução industrial). Nessas novas normas curriculares, a explicitação das competências - e não mais de saberes - é que oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens “essenciais” nelas definidas (BRASIL, 2017).

¹ O presente texto se constitui a partir do Projeto e Grupo de Pesquisa *Práticas Discursivas na Amazônia – PDA, campus Cacoal-RO*. Projeto este que deu um novo olhar às perspectivas no ensino, pesquisa, extensão no Ensino Médio na Região Norte do país, especificamente, no estado de Rondônia, município de Cacoal. Nos anos de 2015-2018 o projeto atendeu um quantitativo de 13.880 alunos de 9 municípios, bem como a colaboração de 77 instituições de ensino; entre elas: a Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ; Universidade Federal de Alfenas-UNIFAL; Universidade Federal do Amazonas-UFAM e Universidade Estadual do Amazonas-UEA e Escolas da Rede Estadual de Ensino de Rondônia e Mato Grosso.

² Pontifícia Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), canibalsergio@outlook.com – sergio.nunes@ifro.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X>.

³ Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG, cferrarezij@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-9221-0432>.

⁴ Universidade Federal de Rondônia (UNIR), lizsouza1972@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5488-7108>.

Por incrível que pareça, além de impor a BNCC em todo o território nacional, o Governo Federal ainda conseguiu articular um “Movimento pela Base Nacional Comum”, que reconhece a BNCC como um importante documento normativo do MEC para a restauração de um pretensão brilho anterior da educação nacional, documento homologado em dezembro de 2017 e que se caracteriza como

[...] um conjunto de orientações, uma lista de conteúdos específicos os quais os sistemas de ensino utilizarão como base para compor os seus currículos. A Base Nacional Comum Curricular define os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de aprender, ano a ano, durante sua trajetória na Educação Básica. Adotar uma base curricular comum é fundamental para reduzir as desigualdades educacionais de uma nação. Ao definir o que é essencial ao ensino de todos os alunos em cada uma das etapas da vida escolar, as expectativas de aprendizado e critérios de qualidade ganham transparência e podem ser aplicadas e cobradas com maior eficiência (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2016, s/p, grifos nossos).

Neste sentido ditado pelo tal “Movimento”, a BNCC define os objetivos de aprendizagem que as escolas devem ensinar nas diferentes etapas formativas dos alunos em todo o Brasil, descartadas todas e quaisquer formas de idiosincrasia individual, cultural, social, econômica ou histórico-social. Em outras palavras, é a essência de uma “educação *ad hoc*”, desvinculada dos educandos no tempo, no espaço e nas realidades sociocultural e individual.

É justamente por isso que suas metas são conferidas a partir de competências e habilidades específicas estabelecidas nos currículos, teoricamente respeitando as particularidades sociais e regionais de cada instituição escolar, mas sem fazê-lo de fato. Entretanto, um país de grandes proporções geográficas e diversidade social como o Brasil não consegue manter um padrão único com base em uma única norma curricular comum, pois há particularidades em cada região e dentro das próprias regiões, onde existem diferenças infindáveis, inclusive de interesses. Somos um país com cerca de 200 línguas vivas em uso, cerca de 180 povos diferentes em seu território e matrizes culturais e econômicas inconciliáveis de região para região. Assim, o direito básico de estudar a própria história, a própria língua e construir-se como sujeito com base em seus próprios interesses é sumariamente negado pela existência de uma base curricular única para todo o país. Sim, isso é contraditório ao discurso oficial sobre a BNCC, pois, na pretensão vontade de “unificar” o currículo, acaba-se acentuando ainda mais as desigualdades educacionais regionais e sociais.

O mau desempenho dos alunos nas avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, foram as principais justificativas levantadas pelo Governo Federal, na atropelada discussão acerca desse ‘novo modelo de ensino’ para a implantação da reforma do ensino médio, apresentando em 2016, o que incluía a proposta de mudança no currículo do ensino básico e na distribuição de verbas destinadas à Educação Básica. Logo, em cerca de um ano, foi estabelecida de forma precoce (possivelmente na forma de um “golpe” parlamentar) a lei que determinaria novos rumos “para o que ensinar”, “como ensinar” e “qual tipo de pessoa formar”: uma incoerência em se tratando do Brasil, é claro. É um

movimento precoce, porque não se teve tempo para avaliar as consequências da implantação de “um novo currículo nacional” como o que ali se propunha. Na verdade, Michel Temer e seu então ministro da Educação, Mendonça Lima, sabiam que teriam pouco menos de dois anos para fazer o que desejavam e os fins justificaram os meios. A formulação, a pretensa participação popular e a homologação (imposição?) da BNCC ocorreram “a toque de caixa”, sem os menores cuidados necessários a uma reforma conceitual, curricular e metodológica de tamanha envergadura para um país.

Na realidade, a BNCC apresenta, como seus elementos fundamentais, a contraposição das proposições de liberdade de pensamento e ação que fundamentavam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, criados antes e implantados durante o primeiro governo FHC. Os PCN estavam em voga desde 1997, estabelecendo uma política curricular de saberes, que juntamente com a Lei 9394/96, permitiam que o currículo pleno da escola fosse exclusivo do estabelecimento escolar, tendo sido criado com base em saberes considerados importantes para o país, para o estado, para o município e para a comunidade atendida pela escola (cf. Lei 9394/96, Arts. 12, 26 e 27). Como consequência, as desigualdades educacionais e sociais já existentes no país começaram a ser combatidas por meio dos PCN, mesmo que o governo central tivesse, por questões ideológicas, atrelado o trabalho das escolas às avaliações do Estado.

Nessa linha de análise, Silva (2015) aborda que a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai, justamente, em sentido oposto ao entendimento, quase consensual entre os educadores, de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. Na verdade, a padronização imposta pela BNCC, por si só, já é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem, juntos, o projeto formativo que alicerça o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017). Logo, depreende-se que, a prescrição de competências visa ao controle do professor e do aluno, pelo qual se busca conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou.

Na mesma direção vai a implantação do “Novo Ensino Médio”, que traz como alvo de seu controle os alunos, cujo desempenho responsivo em função de ensinamentos behavioristas mostraria a eficácia ou não das proposições enunciadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM e na BNCC. Mas, também, se abre uma enorme porta de cobranças sobre o professor que ‘falhou’ por não incorporar com exatidão as proposições instituídas pelo Estado na educação da nova casta de operários de baixo escalão pretendida para fazer girar a economia nacional.

Assim, o Estado se exime de qualquer ‘falha no sistema’, e passa a apontar o indivíduo-educando como único responsável pelo fracasso educacional. Em seguida, em caso de fracasso, sobra a opção de apontar, também, para os professores – algo que está acontecendo intensamente nos dias atuais – como mal-formados, incompetentes e descompromissados com o futuro do Brasil. Assim, docentes

que não se esforçarem, pelo menos, para se guiar pelo “novo discurso institucionalizado” se tornam “esquerdistas”, “comunistas”, “traidores da pátria” e executores de uma pretendida política de disseminação ideológica do “marxismo cultural”, seja lá o que isso signifique.

Infelizmente, o próprio Estado desvaloriza o profissional educador a partir do momento que o torna impossibilitado de exercer a análise e a crítica, levando a sociedade a pensar e tendo o direito de propor uma visão científica do que realmente se apresenta na escola. Tais pontos são percebidos, de forma muito mais escancarada, a partir da Lei 13.415/2017 e na BNCC.

Obviamente, se percebe, nesse viés institucionalizado, que uma reforma sem a participação efetiva dos professores torna-se limitante já que o currículo deve ser pensado e proposto a partir da realidade social, cultural e histórica local, isto é, pelas vivências dos elementos da sociedade atingida pelo processo educacional. Portanto, esse processo implica a participação direta dos saberes produzidos pelos professores e pela comunidade, as intenções da formação e as condições de produção em que a educação se processa diuturnamente.

Corroborar-se tal fato com a seguinte citação:

[...] o problema da escola é basicamente uma falta de respeito pela individualidade dos professores e (...) [dos estudantes]. Quando se constrói um sistema que ignora a dimensão humana das interações, isso torna-se a raiz dos problemas. A escola não é gerida no sentido do benefício das crianças [e jovens]. [...] E o dinheiro direcionado para a construção da superestrutura do estudo da educação, com milhares de pessoas envolvidas, traduz-se na escassez de dinheiro para as escolas locais. Os professores das escolas têm problemas; não têm tempo para resolvê-los e as pessoas das universidades “usurpam” esses mesmos problemas desses mesmos professores e, na sua atmosfera rarefeita, fazem uso das suas técnicas empíricas para tentar resolvê-los. Estamos, claramente, em face de um problema teoria-prática. O problema teoria-prática é de âmbito político, em termos de quem estuda os problemas (...) do [aprender-ensinar]. Os professores não estudam os seus problemas e é esse o problema. Subjacente a esta questão repousa (...) o ataque continuado aos professores, parcialmente justificado pela qualidade da Formação de Professores, [o que] representa outro problema fulcral e o pressuposto de que se pode melhorar a qualidade da lecionação através da redução da energia e do entusiasmo dos professores é um erro profundo (HUEBNER, *In*: PARASKEVA, 2007, pp. 11-2). (grifo dos autores)

A partir das perspectivas dos autores acima citados, as escolas são responsáveis pela implementação do sistema e oferecem formação para os professores, de forma precária, com tempo reduzido e com poucos profissionais (para não ser um processo “dispendioso”), esperando que os multiplicadores das formações repliquem o que mal foi compreendido por quem assistiu ao “treinamento”. A privação de recursos financeiros para investir em conhecimento é uma vergonha nacional que se repete há séculos.

A escassez de recursos que chegam às escolas faz com que a maioria das escolas públicas não seja atraente, não estimule seu pessoal (colaboradores escolares) ao crescimento intelectual contínuo e à criatividade e não ofereça espaço para novas experiências, sociabilidade, atividades culturais e

informativas. Em síntese, a maioria das escolas brasileiras não está preparada para lidar com tanta diversidade. Mas, então uma pergunta se torna obrigatória: como implantar um ensino médio que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura em escolas sem condições logísticas, de pessoal e com base em um currículo homogêneo e padronizado por prescrições que desrespeitam as diferenças regionais e pessoais?

Respondendo a esta questão, além de um claro “não vai dar”, só podemos lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em vigor atualmente, reconhece que há diferenças regionais e locais às quais a educação deveria contemplar. Além disso, delimita campos sistêmicos de ação que garantem diferenciação curricular, estipulando que cabe a ela disciplinar apenas as formas institucionalizadas de educação que se expressam na atividade de ensino, o que permite que cada estabelecimento escolar construa seu próprio Projeto Político-Pedagógico atendendo às demandas locais. E isso não se faz sem se vincular o fazer educacional ao campo de trabalho como prática social mediante suas condições de produção no ambiente escolar, sendo estas a partir das suas necessidades. Ora, então a BNCC contraria os princípios democráticos da LDB? Evidente. Não se deram nem ao trabalho de mudar a legislação nacional de Educação para impor seu projeto ideológico de ampliar a diferenciação social.

Mas, outra prática é possível? Outras formas de educação são confirmadas como efetivamente eficientes? Vamos nos focar, doravante, no relato de um projeto que trouxe muitos bons frutos educacionais a uma região do Norte brasileiro, um projeto de desenvolvimento de saberes que se contrapôs a qualquer forma de behaviorismo ou educação responsiva. Tratou-se de tentar desenvolver compromisso educacional consigo, entre alunos e docentes. E deu certo.

Perspectivas sociais: ensino – pesquisa – extensão na educação básica

Como referência inicial, apresentaremos aqui ‘um ponto de partida’ no que tange ao “fazer diferença” na própria realidade escolar, com base em um projeto desenvolvido em um município do interior do estado de Rondônia (Cacoal), na região Norte do Brasil.

O projeto e as ações interdisciplinares

O principal objetivo do projeto foi levar os estudantes a uma compreensão melhor do processo de aprendizagem e proporcionar experiência mais agradável e produtiva em relação ao ato de escrever, ouvir, falar e se manifestar como um agente de transformação social como estudante e sujeito da ação.

O projeto foi voltado especificamente à Educação Básica e denominado: *Simpósio sobre Práticas Discursivas na Amazônia*. Para sua implementação, contamos com o *Campus* de Cacoal, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Os temas foram pontuados para manter maior abertura ao desenvolvimento do educando com a participação efetiva do educador – este como ‘facilitador’ nas atividades de *Ensino, Pesquisa e Extensão*; ações experimentais que durante os quatro anos do projeto de ações interdisciplinares (de 2015 a 2018), foram desenvolvidas

por vários educadores. Essas práticas tiveram um ganho real no ensino-aprendizado nos quase 14.000 alunos participantes, em 10 municípios do estado de Rondônia, com a ação efetiva de 87 colaboradores (entre instituições escolares, comerciais e industriais durante os anos de colaboração).

Com duração anual correlacionada ao ano letivo escolar, o projeto foi desenvolvido a partir de processo educativo de concepção interdisciplinar, tomando o texto, em diferentes situações na educação básica, como forma de oferecer, despertar e conciliar conhecimentos que balizam as práticas dos estudantes. As principais atividades consistiram na leitura de obras diversas como suporte ideológico, social e, ao mesmo tempo, cultural, na prática da produção escrita do texto científico, produzido após análises com apresentações em formato de *banners*. Também, ocorreram práticas de leitura e análise do livro-texto *Produzir Texto na Educação Básica*, de Celso Ferrarezi Júnior e Robson Santos de Carvalho. Quando foram usadas as técnicas relacionadas ao ato de redigir como prática metodológica, seguiram-se, sistematicamente, a proposta dos autores. Logo, inúmeros alunos foram beneficiados nesses quatro anos da realização do projeto, não só com aprovação em vestibulares, mas com o reconhecimento social em eventos nacionais e internacionais.

A participação institucional ...

A participação do corpo discente num evento multidisciplinar é importante no processo ensino-aprendizagem. Mas, a participação das instituições sociais dá força a todo o processo. Nessa perspectiva, os grupos de pesquisas Práticas Discursivas na Amazônia – PDA-IFRO e o grupo de Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas – GPLin, da UNIFAL-MG, em parceria com o Sistema ‘S’, em especial, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, por meio de suas unidades “Cacoal” e “Pimenta Bueno”, desenvolveram inúmeras atividades sociais interinstitucionais que foram fomentadas em diversas escolas nos municípios, no Estado de Rondônia.

Discutir o problema ...

Essas ações envolvendo questões da prática de leitura, escrita, bem como a importância das atividades de ações de saúde, desenvolvidas pelo SENAC, objetivaram atender ao público carente da região, isso como forma de integração com a sociedade num processo de ensino-aprendizagem extensionista. O projeto foi desenvolvido durante os encontros dos grupos de pesquisas com os alunos dos 1º, 2º, 3º anos do Instituto Federal de Rondônia, escolas estaduais, municipais e alunos do Sistema ‘S’.

Para considerar o ‘novo’: perspectivas ...

Para Pacheco (2010, p. 25):

Os Institutos Federais, em sua concepção, amalgamam trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que, necessariamente, devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico das sociedades. As novas

formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. A ciência deve estar a serviço do homem e a comunicação da produção do seu conhecimento é premissa básica para o progresso.

Nessa perspectiva apresentada, é válido considerar que, no processo de ensino é preciso levar em consideração não só as concepções teóricas em sala de aula, pelo contrário: é preciso que o educador faça a intermediação entre saberes e práticas que se consolidam ao longo do percurso escolar. Sendo assim, ações interdisciplinares para além da escola, como a participação em eventos científicos mas, também, sociais, solidifica o saber como meio de transformação social do indivíduo e para a sociedade. Essa forma de trabalho permite relacionar Ensino, Pesquisa e Extensão de forma efetiva. Trata-se de elementos fundamentais nessas condições de produção em que os sujeitos-educandos, inseridos em suas respectivas realidades sociais, veem na escola um caminho real para transformação pessoal e social.

Apenas um intróito dos saberes institucionalizados ...

O *Campus* Cacoal-IFRO desde a sua implantação em 2009 vem se preocupando com o processo ensino-aprendizado da língua(gem) como prática social no desenvolvimento da liberdade, bem como da materialização simbólica que existe no mundo que nos cerca – principalmente na interação do sujeito com o outro. Como resultado, ao longo desses 12 anos (mas, há oito, em especial) este *campus* vem se destacando como uma das melhores instituições de ensino na Região Central de Rondônia, Zona da Mata e Cone Sul, isso com base nos dados do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Ao invés de cercear o trabalho diferenciado do *campus*, as avaliações nacionais têm comprovado que esse trabalho que vem sendo desenvolvido também chega na comunidade – principal objeto das ações institucionais.

Dessa maneira, nesses oito anos, o *Campus* IFRO em Cacoal, por meio de parcerias de pesquisa e ação entre instituições, tem objetivado oportunizar aos estudantes, pesquisadores, professores, técnicos e profissionais liberais do setor público e privado, um espaço de interação com debates práticos e conhecimentos que contribuirão não só para o aprendizado do educando como sujeito ativo em sua sociedade, mas, também, na construção de saberes que transformam o “eu” e “o outro”, por meio da educação escolar mas, ao mesmo tempo, socializada. A isso se acresce a inter-relação entre a *Língua(gem), Educação e Cientificidade* como princípio dialógico no processo de desenvolvimento do homem como agente de transformação social, bem como a integração entre informações e a tecnologias. Logo, disseminar saberes, por meio da leitura e das práticas sociais que facilitem a compreensão da língua(gem) a partir de ações coletivas como mesas-redondas, palestras, oficinas, *workshops*, minicursos e ações em outros formatos, tem se configurado como uma metodologia eficiente no processo da aprendizagem social.

Para entender: discutir os resultados ...

O Simpósio sobre Práticas Discursivas na Amazônia, em parceria com a Escola de Educação Básica Daniel Berg, estabelecimento privado de caráter denominacional, objetivou atender não só aos próprios alunos com dificuldades teórico-práticas na produção de textos, mas também intercambiar os saberes aprendidos por meio de interações entre esses jovens de classes sociais mais altas e a sociedade em geral. O contato histórico-social desses jovens com a sociedade em geral resultou momentos incríveis e frutos positivos não esperados. E contou, também, com a participação de instituições parceiras. Só para citar algumas: o Instituto Abaitará (Ensino Médio público), União das Escolas Superiores de Cacoal (Ensino Superior privado) e também, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (com a cedência da professora Dra. Cecilia Mollica para a participação em uma das edições do evento), na região Norte do Brasil, juntamente com a Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG (com a cedência do professor Dr. Celso Ferrarezi Junior)

O evento proporcionou a disseminação de conhecimentos e novas tendências tecnológicas promovendo a inclusão digital, social e profissional de sujeitos de baixa renda, dos diversos segmentos da sociedade (jovens, terceira idade, mulheres e outros), com a oferta de ações de Educação Profissional e a divulgação de produtos e serviços oferecidos tanto pelo SENAC, quanto pelas empresas parceiras do Sistema “S”.

O público-alvo foi especificado a partir de suas modalidades: a primeira destina-se aos alunos da Educação Básica das instituições parceiras que irão prestar o Exame Nacional do Ensino Médio/ ENEM e o segundo, para professores em processo da formação profissional continuada, que buscaram suporte para a melhoria não só didática, visando à aprendizagem do seu alunado, mas também pessoal.

Os resultados se instituíram nas ações com o “outro”, seja na escola ou no cotidiano. Por isso, foi solicitado, como parte do projeto social, 1 kg de alimento não perecível a todos que se sentissem possibilitados de contribuir, o que rendeu milhares de quilos de alimentos a cada edição do projeto, material que, ao término de cada evento do subprojeto PDA-UNIFAL, foram distribuídos às famílias carentes e instituições da região como fechamento de cada etapa de ações.

Considerações finais

Entender ideais educacionais como os descritos anteriormente, nos traz à mente um breve ensinamento apontado por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 15), quando nos chamam a atenção nesse curto fragmento: “Houve um tempo em que a parte do Brasil que sabia escrever sabia escrever. Depois, com a derrocada da educação básica, o Brasil começou a ser assaltado por abordagens permissivas que demandavam certo poder telepático do(a) professor(a) para entender e aceitar as frases mal constituídas dos alunos” [...]. É nesse viés que deveríamos pensar nas transformações languageiras dessas produções como ‘agentes de transformações sociais no ambiente escolar’.

Assim, não só o GP PDA-IFRO, mas também o GPLin-UNIFAL e as instituições parceiras, ao consolidarem o *Simpósio PDA* em suas edições 2015-2018, objetivam por meio da linguagem, o

desenvolvimento do sujeito social no trabalho, na escola, na sociedade em geral – espaço em que o chamado “mundo do trabalho” requer não apenas mão de obra acrítica e semi-qualificada, mas como pessoas inteligentes que possam intervir na melhoria da vida das pessoas em sua sociedade.

As parcerias firmadas com as escolas dos setores público e privado, além do apoio dos empresários e da comunidade acadêmica e estudantil são os elos que compõem esse magnífico trabalho que tem, em seu bojo, a educação humanística e traz como resultado, além da troca do conhecimento, a doação pessoal ao bem comum, promovendo, nos atores envolvidos, o comprometimento com a cidadania e os valores humanos.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 21 mar. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 13.005/2014. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 21 mar. 2022.

FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. (Estratégias de ensino; 56)

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. A Base. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.org.br/a-base>. Acesso em: 21 mar. 2022.

PACHECO, Eliezer Moreira. Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PARASKEVA, João M. (org.). Discursos curriculares contemporâneos. Mangualde/PT: Ed. Pedagogo, 2007.

SILVA, Mônica Ribeiro da.; FERRETI, Celso João. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. Campinas, v. 38, n. 139, pp. 385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 mar. 2022.