


**ABORDAGEM FREIREANA E BNCC – DESENVOLVIMENTO DO  
PENSAMENTO CRÍTICO, AUTONOMIA E CONSCIÊNCIA CIDADÃ NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

**FREIREAN APPROACH AND BNCC – DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING,  
AUTONOMY, AND CITIZEN CONSCIOUSNESS IN BRAZILIAN BASIC EDUCATION**

**ENFOQUE FREIREANO Y BNCC – DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, LA  
AUTONOMÍA Y LA CONCIENCIA CIUDADANA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA  
BRASILEÑA**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n8-284>

**Data de submissão:** 28/07/2025

**Data de publicação:** 28/08/2025

**Waldyr Barcellos Júnior**

Mestre em Ensino

Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)

Endereço: Rio de Janeiro, Brasil

E-mail: [waldyr\\_barcellos@hotmail.com](mailto:waldyr_barcellos@hotmail.com)

**José Neto de Oliveira Felipe**

Doutorando em Ensino de Ciências Exatas

Instituição: Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS)

Endereço: Goiás, Brasil

E-mail: [profnetomatfis@gmail.com](mailto:profnetomatfis@gmail.com)

**Jefferson Felliipe Jahnke**

Doutor em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)

Endereço: Paraná, Brasil

E-mail: [jefefelliipe6@yahoo.com.br](mailto:jefefelliipe6@yahoo.com.br)

**Wagner Roberto Batista**

Doutor em Agronomia/Energia na Agricultura

Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Endereço: Minas Gerais, Brasil

E-mail: [wagner.batista@uftm.edu.br](mailto:wagner.batista@uftm.edu.br)

**Maria Lúcia Neiva Bastos Gagno**

Especialização em Língua Portuguesa: Redação e Oratória

Instituição: Faculdade de Educação São Luís

Endereço: Espírito Santo, Brasil

E-mail: [mlnbgagno@gmail.com](mailto:mlnbgagno@gmail.com)

**Ediney Linhares da Silva**

Mestre em Ensino na Saúde

Instituição: Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Endereço: Ceará, Brasil

E-mail: edineylinhares@gmail.com

**Angélica Bittencourt Galiza**

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Endereço: Pará, Brasil

E-mail: angelicagaliza@yahoo.com.br

**Jaqueline Maria Coelho Maciel**

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Endereço: Santa Catarina, Brasil

E-mail jaqueline.maciel@sme.pmf.sc.gov.br

**Adonai do Socorro da Cruz Gonçalves**

Especialista em Gestão e Supervisão Escolar

Instituição: Faculdade FAVENI

Endereço: Pará, Brasil

E-mail: adogon3@hotmail.com

**Jacqueline Alves da Silva**

Graduada em Ciências da Natureza

Instituição: Universidade Estadual do Pará (UEPA)

Endereço: Tocantins, Brasil

E-MAIL: jacqueline.silva@seduc.to.gov.br

**Emilly Diana Nicolini Comunello**

Mestranda em Educação e Ensino de Geografia

Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Endereço: Paraná, Brasil

E-mail: emillydcomunello@gmail.com

**Ailla Costa Santos**

Mestranda em Educação

Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Endereço: Bahia, Brasil

E-mail: aillacosta24@gmail.com

**Marta Rosangela Alves dos Santos**

Mestrando em Ciências da Educação

Instituição: Ivy ENBER Chirstian University

Endereço: São Paulo, Brasil

E-mail: martaamanda1605@gmail.com

**Amanda Cristina Naujorks**

Mestre em Ensino de Ciências

Instituição: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Endereço: Mato Grosso do Sul, Brasil

E-mail: amandacnaujorks@gmail.com

**Lorena Raquel de Alencar Sales de Moraes**

Mestrando em Educação

Instituição: Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Endereço: Piauí, Brasil

E-mail: lorenaraquel@urc.uespi.br

**Leandro Miranda**

Mestre em Ensino de Física

Instituição: Universidade Federal do ABC

Endereço: São Paulo, Brasil

E-mail: leandro.m@educacao.mg.gov.br

**Wilton Maia Velez**

Mestre em Engenharia e Gestão dos Recursos Naturais

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Endereço: Paraíba, Brasil

E-mail: wiltonmaiavelez@gmail.com

## RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolidou-se como marco regulatório e normativo da educação básica no Brasil, orientando competências e habilidades que devem ser asseguradas em todas as etapas e modalidades de ensino. Entretanto, sua implementação tem suscitado debates intensos, sobretudo quando confrontada com a pedagogia crítica de Paulo Freire, que defende uma prática educativa voltada para a autonomia, a consciência cidadã e o desenvolvimento do pensamento crítico. Se, por um lado, a BNCC busca garantir padrões mínimos de qualidade e equidade, por outro, corre o risco de reduzir a formação escolar a um conjunto de prescrições técnicas e instrumentais, em detrimento da dimensão ética, política e emancipatória da educação. Nesse contexto, este artigo tem como objeto de estudo a análise das potencialidades e limites da articulação entre a abordagem freireana e os pressupostos da BNCC, investigando de que maneira é possível conciliar uma matriz normativa com uma pedagogia que privilegia a liberdade criadora, a crítica social e o protagonismo dos educandos. A pesquisa busca compreender se a BNCC pode ser apropriada pelos sujeitos escolares como instrumento de emancipação ou se tende a reforçar lógicas de padronização e controle. A pergunta de partida que orienta a investigação é: como a perspectiva freireana de educação crítica, dialógica e transformadora pode tensionar e ressignificar a BNCC, de modo a contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da consciência cidadã na educação básica brasileira? A pesquisa é de cunho qualitativa (Minayo, 2007), bibliográfica e descritiva (Gil, 2008) e com o viés analítico crítico-compreensivo (Weber, 1949). Teoricamente, fizemos uso dos trabalhos de Freire (1959; 1992; 1997; 2011; 2013; 2014; 2015; 2017) e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e orbitando com os trabalhos de Freire e Macedo (2011), Freire e Guimarães (2011; 2013; 2014), Freire e Faundez (2013), Giroux (1988; 1997; 2024; 2025), Apple (1999; 2001), Libâneo (1990), Saviani (2008; 2021), Silva (2005; 2016), Schugurensky e Bailey (2014), entre outros. Com base nos achados da pesquisa, pode-se afirmar que a BNCC, embora seja um marco normativo relevante, apresenta limites que precisam ser tensionados criticamente para não reduzir a educação a

mera prescrição técnica. A pedagogia freireana, ao valorizar o diálogo, a autonomia e a consciência crítica, oferece caminhos para ressignificar o documento, transformando-o em ponto de partida e não de chegada. Evidenciou-se que a Base pode ganhar sentido emancipador quando apropriada pelos sujeitos escolares, em práticas pedagógicas vivas e contextualizadas. Desse modo, a articulação entre BNCC e Freire revela tanto tensões quanto possibilidades de reinvenção.

**Palavras-chave:** BNCC. Paulo Freire. Pensamento Crítico. Autonomia.

## ABSTRACT

The National Common Curricular Base (BNCC) has been consolidated as a regulatory and normative framework for basic education in Brazil, guiding competencies and skills that must be ensured at all stages and modalities of teaching. However, its implementation has sparked intense debates, especially when confronted with Paulo Freire's critical pedagogy, which advocates an educational practice aimed at autonomy, citizenship awareness, and the development of critical thinking. On the one hand, the BNCC seeks to guarantee minimum standards of quality and equity; on the other, it risks reducing school education to a set of technical and instrumental prescriptions, to the detriment of the ethical, political, and emancipatory dimensions of education. In this context, the object of this article is to analyze the potential and limitations of articulating the Freirean approach with the assumptions of the BNCC, investigating how it is possible to reconcile a normative framework with a pedagogy that prioritizes creative freedom, social critique, and students' protagonism. The research aims to understand whether the BNCC can be appropriated by school subjects as an instrument of emancipation or whether it tends to reinforce logics of standardization and control. The guiding question is: how can Freire's perspective of critical, dialogical, and transformative education challenge and reframe the BNCC in order to contribute to the development of critical thinking, autonomy, and citizenship awareness in Brazilian basic education? This is a qualitative study (Minayo, 2007), bibliographic and descriptive (Gil, 2008), with an analytical, critical-comprehensive approach (Weber, 1949). Theoretically, it is based on the works of Freire (1959; 1992; 1997; 2011; 2013; 2014; 2015; 2017) and the BNCC, while dialoguing with the contributions of Freire and Macedo (2011), Freire and Guimarães (2011; 2013; 2014), Freire and Faundez (2013), Giroux (1988; 1997; 2024; 2025), Apple (1999; 2001), Libâneo (1990), Saviani (2008; 2021), Silva (2005; 2016), Schugurensky and Bailey (2014), among others. Based on the findings, it can be affirmed that although the BNCC is a relevant normative framework, it presents limits that must be critically challenged to avoid reducing education to mere technical prescription. Freire's pedagogy, by valuing dialogue, autonomy, and critical awareness, offers ways to reframe the document, transforming it into a starting point rather than an endpoint. It became evident that the BNCC can gain emancipatory meaning when appropriated by school subjects in living and contextualized pedagogical practices. Thus, the articulation between BNCC and Freire reveals both tensions and possibilities for reinvention.

**Keywords:** BNCC. Paulo Freire. Critical Thinking. Autonomy.

## RESUMEN

La Base Nacional Común Curricular (BNCC) se consolidó como un marco regulador y normativo de la educación básica en Brasil, orientando competencias y habilidades que deben garantizarse en todas las etapas y modalidades de enseñanza. Sin embargo, su implementación ha suscitado intensos debates, sobre todo cuando se la confronta con la pedagogía crítica de Paulo Freire, que defiende una práctica educativa orientada a la autonomía, la conciencia ciudadana y el desarrollo del pensamiento crítico. Por un lado, la BNCC busca garantizar estándares mínimos de calidad y equidad; por otro, corre el riesgo de reducir la educación escolar a un conjunto de prescripciones técnicas e instrumentales, en detrimento de la dimensión ética, política y emancipadora de la educación. En este

contexto, el objeto de este artículo es analizar las potencialidades y los límites de la articulación entre el enfoque freireano y los presupuestos de la BNCC, investigando de qué manera es posible conciliar una matriz normativa con una pedagogía que privilegia la libertad creadora, la crítica social y el protagonismo de los estudiantes. La investigación busca comprender si la BNCC puede ser apropiada por los sujetos escolares como instrumento de emancipación o si tiende a reforzar lógicas de estandarización y control. La pregunta de partida es: ¿cómo la perspectiva freireana de una educación crítica, dialógica y transformadora puede tensionar y resignificar la BNCC, de modo que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la conciencia ciudadana en la educación básica brasileña? La investigación es de carácter cualitativo (Minayo, 2007), bibliográfica y descriptiva (Gil, 2008), con un sesgo analítico crítico-comprensivo (Weber, 1949). Teóricamente, utilizamos los trabajos de Freire (1959; 1992; 1997; 2011; 2013; 2014; 2015; 2017) y de la BNCC, y dialogamos con los aportes de Freire y Macedo (2011), Freire y Guimarães (2011; 2013; 2014), Freire y Faundez (2013), Giroux (1988; 1997; 2024; 2025), Apple (1999; 2001), Libâneo (1990), Saviani (2008; 2021), Silva (2005; 2016), Schugurensky y Bailey (2014), entre otros. Con base en los hallazgos, se puede afirmar que la BNCC, aunque constituye un marco normativo relevante, presenta límites que deben ser críticamente tensionados para no reducir la educación a una mera prescripción técnica. La pedagogía freireana, al valorar el diálogo, la autonomía y la conciencia crítica, ofrece caminos para resignificar el documento, transformándolo en punto de partida y no de llegada. Se evidenció que la Base puede adquirir un sentido emancipador cuando es apropiada por los sujetos escolares en prácticas pedagógicas vivas y contextualizadas. De este modo, la articulación entre la BNCC y Freire revela tanto tensiones como posibilidades de reinención.

**Palabras clave:** BNCC. Paulo Freire. Pensamiento Crítico. Autonomía.

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 BNCC E PEDAGOGIA CRÍTICA: FUNDAMENTOS, CONTRADIÇÕES E O HORIZONTE FREIREANO COMO OBJETO DE ESTUDO

Desde a Constituição de 1988, a educação básica brasileira vem sendo orientada pela busca da equidade e do direito universal ao aprendizado, e é nesse cenário que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>1</sup> surge como marco regulatório. A BNCC se consolida como referência obrigatória para currículos, projetos pedagógicos e práticas escolares, definindo um conjunto de competências e habilidades consideradas essenciais. Nesse sentido, ela não é apenas um guia, mas um documento de caráter normativo que obriga escolas públicas e privadas a alinhar suas propostas pedagógicas a um padrão nacional. Como lembra o documento oficial: “[...] a BNCC começou a ser elaborada em 2015, com a finalidade de estabelecer os conteúdos fundamentais a serem aprendidos por crianças e jovens durante a Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 3). E ainda, em uma visão mais ampla, Saviani (2008, p. 12) observa que “[...] o primado da política sobre a educação impõe à escola a função de garantir um patamar mínimo de formação comum, condição necessária à democratização da sociedade”. Dessa forma, a BNCC se inscreve no longo percurso histórico de tentativas de organizar o sistema educacional brasileiro em torno de princípios universais de qualidade.

Por um lado, a BNCC representou um avanço ao fixar padrões mínimos de qualidade, buscando assegurar que todos os estudantes brasileiros, independentemente da rede ou da região, tenham acesso a conteúdos essenciais. Esse caráter caracterizado como universalizante se apresenta como tentativa de reduzir desigualdades históricas, garantindo um núcleo comum de aprendizagens que deve servir de base para a continuidade da escolarização. Contudo, não se pode ignorar que a padronização também trouxe consigo tensões, especialmente no que diz respeito à autonomia pedagógica das escolas e dos professores, que veem seus projetos por vezes engessados. É nesse, entre outros pontos, que surgem críticas sobre o risco de homogeneização da prática educativa, transformando a diversidade cultural e regional em simples anexos a um modelo curricular centralizado. Como afirma Giroux (1997, p. 45): “[...] ao se estabelecer parâmetros universais, corre-se o risco de anular a riqueza das práticas locais e a multiplicidade de vozes que constituem o campo

---

<sup>1</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como um documento normativo de caráter nacional que define as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes da educação básica no Brasil, orientando a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas em nível federal, estadual e municipal. Sua finalidade principal é assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelecendo um conjunto de competências e habilidades que devem ser trabalhadas de maneira progressiva em todas as etapas da escolarização, de modo a reduzir desigualdades históricas e garantir a equidade no acesso ao conhecimento. Ao mesmo tempo, a BNCC busca articular uma formação integral, contemplando dimensões cognitivas, sociais, culturais e éticas, ainda que sua implementação suscite debates sobre autonomia pedagógica e risco de homogeneização curricular. Ver: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2017.



educativo”. Do mesmo modo, Apple observa que “[...] o currículo nunca é neutro, ele expressa interesses e, ao fazê-lo, pode reforçar desigualdades estruturais sob a aparência de neutralidade” (2001, p. 23). Assim, embora a BNCC se apresente como promessa de equidade, ela também pode ser lida como instrumento de centralização e controle, tensionando a liberdade pedagógica e o pluralismo cultural que caracterizam a educação democrática.

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. (...) Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado (Brasil, 1996, apud Freire, 2017, p. 25-60).

Logo, ao refletir sobre a BNCC a partir de uma fundamentação freireana, é indispensável recordar que Paulo Freire compreendia a educação como prática da liberdade, processo que articula criticidade, diálogo e emancipação. Para ele, o ato de ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas implica criar condições para que educandos se reconheçam como sujeitos históricos capazes de intervir no mundo. Em sua visão, “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a compreensão crítica da realidade seja a base de toda prática pedagógica” (Freire, 2011, p. 29). Assim, esse princípio rompe com a lógica bancária<sup>2</sup> e nos convida a pensar a educação como movimento de construção conjunta de sentido, em que professores e alunos aprendem mutuamente. Não apenas isso, mas também a dialogicidade é apresentada como categoria fundante, já que sem diálogo não há libertação. Como nos lembra Freire: “[...] não há educação sem amorosidade, porque é no encontro com o outro, no respeito às diferenças e na problematização da vida, que nasce a possibilidade de transformação” (1992, p. 76). Em consequência disso, trazer a pedagogia freireana para o debate da BNCC significa questionar se esse documento consegue, de fato, promover uma aprendizagem que seja mais do que cumprimento de metas, mas experiência de humanização e engajamento crítico.

Quando se coloca a BNCC em diálogo com a pedagogia freireana, abre-se um campo fértil de problematização, pois estamos diante de dois movimentos que se entrecruzam e, ao mesmo tempo, se

<sup>2</sup> A chamada lógica bancária, formulada por Paulo Freire, refere-se a uma concepção de educação em que o professor é visto como detentor exclusivo do saber e o aluno como mero recipiente passivo a ser preenchido com informações. Nesse modelo, o ato de ensinar se reduz a uma prática de depósito de conteúdos, em que o conhecimento é transferido de forma unilateral, sem diálogo ou problematização da realidade. Para Freire, essa visão bancária da educação contribui para a reprodução da opressão, pois nega a autonomia dos educandos e os impede de desenvolver uma consciência crítica capaz de transformar o mundo. Em oposição, o autor defende uma pedagogia dialógica e libertadora, na qual o processo educativo se realiza na interação entre sujeitos e na construção coletiva do conhecimento. Ver: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

tensionam. A BNCC, ao buscar padronizar e normatizar a aprendizagem procura garantir uma base comum que reduza as desigualdades históricas, mas, ao mesmo tempo, corre o risco de esvaziar a riqueza do processo educativo. Freire, por sua vez, sempre alertou para os perigos de uma educação que se transformasse em simples tecnicismo, desprovida de reflexão crítica, porque nesse caso a escola deixaria de formar sujeitos conscientes para se limitar a treinar indivíduos adaptados ao mercado. Nesse sentido, para o teórico, “[...] conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe” (Freire, 2014, p. 27). A crítica aqui é clara: quando a educação assume apenas um caráter prescritivo, reduz-se o estudante a um recipiente de informações e nega-se sua potência criadora. Em linha semelhante, Giroux (1988, p. 63) afirma: “[...] ao se tratar a escola como espaço meramente técnico, elimina-se sua função pública de formar cidadãos críticos e participativos” Assim, problematizar a BNCC à luz da pedagogia freireana não significa descartá-la, mas compreender que sua implementação pode tanto reforçar estruturas de controle quanto abrir espaço para práticas emancipatórias, a depender da forma como for apropriada por professores e redes de ensino. Dessa forma, a questão central que emerge é se a BNCC será instrumento de libertação ou mecanismo de domesticação, dilema que coloca em jogo o próprio sentido da educação básica no Brasil contemporâneo.

Desse modo, a relevância acadêmica e social de analisar a BNCC em diálogo com a pedagogia freireana reside no fato de que este debate não se limita ao campo escolar, mas alcança toda a sociedade, uma vez que se trata de discutir os rumos da formação cidadã em um país marcado por profundas desigualdades. A BNCC, ao estabelecer parâmetros obrigatórios, torna-se parte de uma disputa maior sobre o que deve ser considerado conhecimento válido e quais vozes terão lugar no espaço escolar. E ainda, ao mesmo tempo em que oferece um horizonte de equidade, ela também corre o risco de cristalizar uma visão estreita de currículo, reforçando hierarquias de saber e excluindo práticas pedagógicas mais críticas. Nesse sentido, conforme o autor, vale destacar que “[...] toda prática educativa demanda uma opção ética, pois não existe neutralidade na escolha dos conteúdos e métodos” (Freire, 1996, p. 23). Deve-se considerar que essa lembrança é central porque evidencia que a BNCC, embora se apresente como um documento técnico é também resultado de escolhas políticas e ideológicas. Do mesmo modo, Apple ressalta que “[...] compreender o currículo exige analisar as relações de poder que o atravessam, já que ele expressa tanto disputas sociais quanto interesses dominantes” (1999, p. 14). Dessa forma, a análise crítica da BNCC com base em Freire não é apenas uma questão teórica, mas também um imperativo social, já que envolve refletir sobre que tipo de cidadão a escola brasileira está formando e como essa formação pode contribuir para a democracia, para a justiça social e para o combate às formas de opressão estrutural.



A educação está profundamente implicada nas políticas da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo<sup>3</sup> (Apple, 2001, p. 48-49).

O objetivo central deste artigo é analisar como a perspectiva freireana pode tensionar, ressignificar e ampliar o sentido da BNCC no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da consciência cidadã. Dito isso, isso significa reconhecer que o documento normativo, embora importante, não esgota as possibilidades formativas da escola, sendo necessário aproximá-lo de práticas pedagógicas que coloquem em primeiro plano o diálogo, a problematização e a emancipação dos sujeitos. Assim, ao propor essa análise, busca-se mostrar que a educação brasileira não deve se limitar a transmitir conteúdos previamente definidos, mas precisa constituir-se como espaço de reflexão e transformação social. Como lembra Freire (1996, p. 47): “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Tal perspectiva desloca o papel do educador de mero aplicador de diretrizes para intelectual crítico comprometido com a humanização do ensino. De igual maneira, Giroux (1988), enfatiza que “[...] os professores são intelectuais transformativos, cuja prática deve articular teoria e política, de modo a questionar as formas de dominação e abrir espaço para alternativas democráticas” (p. 121). Assim sendo, este artigo se propõe a compreender como a pedagogia crítica pode dialogar com a BNCC, não para negá-la, mas para potencializar seu alcance emancipador, de modo que o currículo nacional não seja apenas uma lista de competências, mas um instrumento para formar sujeitos que leiam o mundo e atuem nele como cidadãos plenos.

Neste sentido, é importante compreender que a BNCC não atua em um vazio social, mas se insere em um contexto de disputas políticas e ideológicas que atravessam a educação brasileira. A escola, assim, é um campo de tensões permanentes e efervescentes, onde diferentes projetos de sociedade se confrontam: de um lado, a formação voltada para a adaptação ao mercado e à lógica da produtividade; de outro, a formação crítica que busca emancipação, diálogo e cidadania. Nesse cenário, a BNCC pode tanto servir como ferramenta de homogeneização quanto como ponto de partida para experiências mais transformadoras. E, como observa Apple (1999), “[...] o currículo é sempre uma seleção de uma cultura, resultado de conflitos e escolhas que favorecem determinados grupos em detrimento de outros” (p. 33). Não apenas isso, mas também Freire já alertava que a escola precisa assumir o compromisso de resistir à lógica domesticadora, pois “[...] a educação é um ato político, e

---

<sup>3</sup> Tradução nossa.

todo ato político é atravessado por valores, interesses e disputas” (1987, p. 39). Dessa forma, ao analisar a BNCC com base em uma perspectiva crítica e compreensiva, o que está em jogo não é apenas a definição de conteúdos, mas a compreensão de que a escola é território de embates sociais, culturais e políticos, e que sua função pode ser a de reforçar desigualdades ou de contribuir para sua superação. Em consequência disso, discutir a BNCC sob a luz da pedagogia crítica significa enxergá-la como documento vivo, que pode ser apropriado de maneiras distintas a depender do projeto pedagógico que oriente a prática escolar.

Diante desse contexto, a crítica que mais se faz presente quando se relaciona a BNCC à pedagogia crítica está no risco de se reduzir o processo educativo a um tecnicismo orientado por metas, indicadores e competências instrumentais, desconsiderando a dimensão humana e social do aprender. A escola corre, assim, o perigo de se tornar um espaço de treinamento para avaliações externas, em vez de lugar de construção de cidadania. Tal contradição é particularmente grave em um país marcado por profundas desigualdades, pois, em vez de promover inclusão, pode reforçar mecanismos de exclusão. Por isso, torna-se urgente indagar: de que modo a BNCC pode ser ressignificada para não aprisionar o processo formativo em métricas quantitativas? Nesse ponto, Freire (2014, p. 32) afirma: “[...] o conhecimento não pode ser reduzido a conteúdos depositados, ele exige invenção, reinvenção e presença crítica do sujeito frente ao mundo”. A advertência é clara: o aprendizado que não promove a reflexão crítica falha em sua função social. Da mesma forma, Giroux (2025, p. 119) destaca que “[...] educadores devem assumir-se como intelectuais públicos que recusam a lógica da instrumentalização da escola, pois seu papel é cultivar esperança crítica e engajamento democrático”. Portanto, a BNCC, se compreendida apenas em sua dimensão normativa, corre o risco de esvaziar a potência transformadora da educação. Contudo, se apropriada criticamente pelos professores, pode ser ressignificada como instrumento de luta por uma escola que ensine a ler não só a palavra, mas também o mundo, formando sujeitos capazes de questionar as estruturas injustas e propor alternativas de futuro.

O papel do educador não é o de ‘encher’ o educando de ‘conhecimento’, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos. [...] Quanto mais é simples e dócil o receptor dos conteúdos com os quais, em nome do saber, é ‘enchido’ por seus professores, tanto menos pode pensar e apenas repete. Na verdade, nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado (Freire, 2014, p. 25-37).

Em linhas gerais, o presente artigo tem como objeto a análise das relações entre a BNCC e a pedagogia freireana, buscando compreender de que forma a base normativa pode ser tensionada e

ressignificada a partir dos princípios de uma educação crítica, dialógica e emancipadora. Trata-se, portanto, de investigar a BNCC não apenas como documento oficial, mas como expressão de um projeto de sociedade que impacta diretamente a formação escolar. Assim, esse movimento é relevante porque, como se sabe, “[...] a BNCC, ao ser homologada em 2018, estabeleceu-se como referência nacional obrigatória para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas em todo o país” (Brasil, 2018, p. 3). Ou seja, a Base não é uma sugestão, mas um marco regulatório que redefine os rumos da educação básica brasileira. Ao mesmo tempo, a pedagogia freireana oferece um horizonte interpretativo que permite enxergar para além do texto normativo, pois, como destaca Freire (1996, p. 19): “[...] toda prática educativa implica uma tomada de posição diante do mundo, e é nessa escolha que se define o caráter libertador ou domesticador da educação”. Desse modo, o que se pretende neste trabalho é abrir espaço para refletir criticamente sobre esse encontro entre regulação e emancipação, assumindo como problema central a tensão entre um currículo normativo e uma pedagogia crítica. Em consequência disso, o artigo se propõe a explorar como essa articulação pode contribuir para compreender os limites e as possibilidades da BNCC na construção de um projeto educativo capaz de promover pensamento crítico, autonomia e consciência cidadã.

## **2 METODOLOGIA: UM PERCURSO CRÍTICO-QUALITATIVO PARA A ANÁLISE DA BNCC EM DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA FREIREANA**

A investigação assumiu natureza qualitativa, orientada não para a mensuração estatística, mas para a compreensão de sentidos, processos e significados que emergiram da realidade educacional. Nesse horizonte, a pesquisa buscou problematizar as tensões entre BNCC e a pedagogia freireana a partir de uma leitura crítica, dialógica e interpretativa. Como destacou Minayo: “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (2007, p. 21). Logo, essa dimensão aproximou-se da ideia de que compreender a escola exigia mergulhar em suas práticas, discursos e contradições. Do mesmo modo, Stake (2011, p. 23) observou que “[...] a pesquisa qualitativa se interessa pelos significados que as pessoas constroem e compartilham, sendo mais descritiva do que explicativa”. Assim, a ênfase esteve no exame crítico dos discursos normativos formais legais da BNCC em diálogo com a visão freireana. Dessa forma, a natureza qualitativa permitiu construir pontes entre teoria crítica e contexto empírico, iluminando as possibilidades de ressignificação das linhas do documento oficial.

[...] conhecimento científico é o que busca se fundamentar de todos os modos possíveis e imagináveis, mas mantém consciência crítica de que alcança esse objetivo apenas parcialmente, não por defeito, mas por tessitura própria do discurso científico; [...] conhecimento científico é o que busca se fundamentar de todos os modos possíveis e

imagináveis, mas mantém consciência crítica de que alcança esse objetivo apenas parcialmente, não por defeito, mas por tessitura própria do discurso científico; [...] conhecimento científico não produz certezas, mas fragilidades mais controladas (Demo, 2000, apud Prodanov; Freitas, 2013, p. 25-27).

Além disso, cabe salientar que o estudo caracterizou-se como pesquisa bibliográfica e descritivo-analítica, apoiada em um amplo conjunto de autores clássicos e contemporâneos, além de documentos oficiais que serviram como referência. Essa escolha metodológica justificou-se pelo objetivo de compreender criticamente a BNCC, colocando-a em diálogo com a pedagogia freireana. Nesse sentido, Gil enfatizou que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2008, p. 50). Assim, a opção por esse caminho metodológico reforçou o caráter interpretativo do trabalho, pois não se tratou de levantar dados empíricos brutos, mas de revisitar textos fundadores e recentes que abordaram o currículo e a educação crítica. Do mesmo modo, Minayo (2007, p. 25) afirmou que “[...] a pesquisa descritiva busca a compreensão aprofundada de um fenômeno, considerando suas múltiplas dimensões e significados”. Dito isso, ao reunir aportes de Freire, Giroux, Apple, Libâneo, Saviani, Silva e outros pensadores, a investigação sustentou-se na convicção de que a análise bibliográfica não era apenas levantamento teórico, mas sim um exercício de crítica social voltado a tensionar práticas curriculares.

Convém observar que os referenciais teóricos adotados estruturaram-se principalmente no pensamento de Paulo Freire, tomando-o como eixo central da reflexão. Logo, a pedagogia freireana foi fundamental por oferecer fundamentos para uma educação crítica, dialógica e emancipadora, capaz de tensionar a normatividade da BNCC e abrir espaços para a autonomia dos sujeitos. Além disso, os documentos oficiais da própria Base e os estudos de autores críticos serviram de contraponto, permitindo uma leitura que não se limitou a repetir discursos institucionais, mas a problematizá-los em sua profundidade. É importante destacar que Freire (1997, p. 42) já advertia: “[...] a educação é um ato político, e como tal, exige escolhas, posicionamentos e compromissos que não podem ser neutralizados”. Em outro registro, Giroux ressaltou que “[...] professores devem ser compreendidos como intelectuais transformadores, que não apenas reproduzem o currículo, mas o reinventam no diálogo com os contextos sociais” (1988, p. 122). Desse modo, os referenciais teóricos adotados não se reduziram a um corpo estático de citações, mas serviram como alicerce crítico para analisar as tensões entre prescrição normativa e prática emancipatória, iluminando a possibilidade de ressignificar a BNCC a partir de uma perspectiva libertadora.

Assim, no que se refere aos procedimentos de análise, a pesquisa optou por uma abordagem crítico-compreensiva do conteúdo, voltada para identificar convergências, divergências e tensões entre

os pressupostos da BNCC e os princípios da pedagogia freireana. Neste sentido, essa escolha metodológica permitiu ir além de uma leitura superficial do documento normativo, priorizando a interpretação das contradições implícitas em seu texto e o diálogo com perspectivas críticas de diferentes autores. Desse modo, para orientar o processo analítico, organizaram-se eixos de investigação, como os limites normativos da Base, suas potencialidades de ressignificação e as práticas pedagógicas emancipatórias que poderiam emergir de sua apropriação crítica. Como lembrava Weber (1949, p. 72): “[...] a análise compreensiva não se limita a descrever, mas busca reconstruir os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas sociais”. Complementarmente, Flick destacou que “[...] o pesquisador qualitativo deve construir categorias que sejam sensíveis ao contexto, permitindo captar os significados produzidos em situações específicas” (2009, p. 54). Dessa forma, o percurso analítico esteve ancorado em uma hermenêutica crítica, que não apenas examinou os discursos da BNCC, mas os confrontou com as possibilidades de reinvenção apontadas por Paulo Freire e seus interlocutores.

No que se refere ao corpus, a pesquisa estruturou-se em torno de um conjunto amplo e diversificado de fontes que permitiram compreender a complexidade da relação entre a BNCC e a pedagogia freireana. Foram analisados documentos oficiais, em especial a versão final da BNCC de 2017-2018, além de obras de Paulo Freire publicadas em diferentes momentos de sua trajetória intelectual, o que possibilitou captar tanto a continuidade quanto a evolução de seu pensamento. A investigação incorporou também produções em coautoria, como as realizadas com Macedo, Guimarães e Faundez, bem como textos de outros teóricos críticos do currículo e da pedagogia, a exemplo de Giroux, Apple, Libâneo, Saviani, Silva e Schugurensky. É fundamental observar que Minayo (2007, p. 44) já havia salientado que “[...] a definição do corpus deve ser feita de modo criterioso, pois ele é o universo empírico que delimita e ao mesmo tempo potencializa a análise”. Do mesmo modo, Stake (2011, p. 29) enfatizou que “[...] a seleção de documentos e textos não pode ser aleatória, devendo estar articulada ao problema e aos objetivos da pesquisa”. Assim, a escolha do corpus não se limitou a reunir referências, mas buscou construir uma rede de sentidos capaz de iluminar as tensões entre prescrição curricular e prática emancipatória.

[...] as peças encaixam-se bem, sem desafinação, os capítulos fluem elegantemente, as conclusões jorram sem dificuldade, quase que como necessárias, inevitáveis, inequívocas; em sua face positiva, coerência representa critério importante, tanto pelo exercício de lógica formal, como pela habilidade demonstrada de uso sistemático de conceitos e teorias (Demo, 2000, p. 27).

Neste sentido, no processo de construção metodológica, os critérios de seleção e organização das fontes revelaram-se decisivos para garantir consistência e pertinência à análise. A escolha recaiu sobre autores e documentos cuja relevância acadêmica e política se mostrou incontestável, de modo que a investigação se sustentou em bases sólidas e reconhecidas. Além disso, os textos foram organizados de forma temática e comparativa, de modo a permitir que categorias como limites da BNCC, potencialidades de diálogo e contribuições freireanas emergissem do próprio material. Nesse sentido, Flick (2009, p. 58) observou que “[...] a categorização é um movimento interpretativo, no qual o pesquisador constrói significados a partir do material analisado, e não simplesmente os encontra prontos”. Em complemento, Gil destacou: “[...] a organização do material deve seguir uma lógica que possibilite o confronto entre ideias, o que dá força interpretativa ao estudo” (2008, p. 62). Dessa forma, os critérios de seleção e organização não se limitaram a um exercício técnico, mas constituíram um processo crítico de articulação entre teoria e prática, orientado por uma leitura freireana que buscou superar a mera descrição e produzir compreensão.

Além disso, é fundamental observar que a pesquisa apresentou limitações inerentes ao seu caráter bibliográfico e documental, o que significa que não buscou captar empiricamente as práticas escolares em sua diversidade, mas sim oferecer um quadro interpretativo teórico-plural crítico-compreensivo. Desse modo, essa delimitação metodológica não diminuiu a relevância do estudo, ao contrário, deu-lhe clareza de foco, permitindo aprofundar o debate teórico em torno da BNCC e da pedagogia freireana. Ainda assim, reconhece-se que um estudo qualitativo pode ser enriquecido por futuras investigações de campo, capazes de evidenciar como professores e escolas concretamente se apropriam da Base em diálogo com perspectivas críticas. Minayo foi incisiva ao afirmar: “[...] toda pesquisa traz em si limites e possibilidades, e reconhecê-los é parte do rigor metodológico” (2007, p. 89). De forma convergente, Stake (2011, p. 33) ressaltou que “[...] não há investigação que abarque todas as dimensões da realidade; a pesquisa é sempre um recorte que precisa ser contextualizado”. Dessa maneira, ao assumir suas limitações, o trabalho reforçou sua legitimidade científica, já que a consciência crítica sobre os limites abriu espaço para apontar caminhos de continuidade e aprofundamento, mostrando que a análise aqui realizada é contributo inicial para uma agenda mais ampla de ressignificação curricular.



### **3 ABORDAGEM FREIREANA E BNCC – DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO, AUTONOMIA E CONSCIÊNCIA CIDADÃ NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

A BNCC deve ser entendida como uma política educacional normativa, criada com o objetivo de orientar e padronizar as aprendizagens essenciais ao longo da educação básica brasileira. Isso significa dizer que, sua função vai além de uma simples referência pedagógica: trata-se de um documento com força regulatória, que vincula redes de ensino, gestores e professores, definindo parâmetros mínimos obrigatórios a serem seguidos em todas as etapas escolares. Em consequência disso, a BNCC funciona como eixo central da política educacional contemporânea, buscando responder às exigências constitucionais e legais por um padrão comum de qualidade. Conforme o texto oficial, “[...] a Base Nacional Comum Curricular é o documento que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica brasileira” (Brasil, 2018, p. 6). E ainda, na perspectiva de implementação, a própria Portaria de criação do Comitê Nacional ressalta que “[...] compete ao Comitê propor debates, eventos e ações relacionados com a implementação da BNCC pelas redes de ensino e escolas” (Brasil, 2018, p. 2). Desse modo, percebe-se que a normativa institucional atua como instrumento que organiza a educação nacional e, ao mesmo tempo, delimita responsabilidades entre União, estados e municípios, conferindo-lhe caráter de política estruturante para o campo educacional.

O processo de construção da BNCC foi longo, marcado por disputas, revisões e debates que refletiram a complexidade do cenário educacional brasileiro. Desde a Constituição Federal de 1988, quando se estabeleceu no artigo 210 a necessidade de conteúdos mínimos para assegurar a formação básica comum<sup>4</sup>, iniciou-se uma trajetória de elaboração que se consolidaria décadas depois. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, de 1996) reforçou a importância de se organizar parâmetros curriculares de alcance nacional, mas foi somente a partir de 2015 que o processo de sistematização da BNCC ganhou corpo, culminando em sua homologação em 2017 para a educação infantil e o ensino fundamental, e em 2018 para o ensino médio. Esse itinerário demonstra que a BNCC não nasceu de um ato isolado, mas de um percurso histórico que articulou demandas legais, pressões sociais e interesses políticos. De acordo com o próprio documento, “[...] a

---

<sup>4</sup> A Constituição Federal de 1988 representou um marco na consolidação do direito à educação no Brasil, ao estabelecer no artigo 210 que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de forma a assegurar a formação básica comum a todos os cidadãos. Esse dispositivo buscou garantir a unidade nacional em torno de princípios formativos essenciais, ao mesmo tempo em que reconheceu a necessidade de valorização da diversidade cultural e regional. Tal previsão constitucional tornou-se a base para a formulação de políticas curriculares posteriores, incluindo a própria criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidando a educação como direito fundamental e dever do Estado e da família. Ver: BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

Constituição de 1988, em seu artigo 210, e a LDB, em seu artigo 9º, inciso IV, estabeleceram a exigência da definição de uma base nacional comum” (Brasil, 2018, p. 4). Do mesmo modo, o Ministério da Educação (MEC), ao instituir o Comitê Nacional, destacou que “[...] caberá ao Comitê estipular diretrizes conjuntas entre MEC, Consed e Undime<sup>5</sup>, com vistas à condução da implementação da BNCC” (Brasil, 2018, p. 2). Esse histórico revela que esse marco educacional é fruto de um movimento mais amplo de institucionalização de políticas públicas que procuram, ao mesmo tempo, responder às metas do Plano Nacional de Educação e estruturar um sistema de referência para os currículos escolares no Brasil.

É certo que muitas pessoas, de distintas posições políticas e educacionais, se encontram envolvidas na defesa de standards mais elevados, de currículos mais rigorosos a nível nacional e de um sistema de avaliação nacional. Todavia, devemos sempre formular uma questão: qual é o grupo que lidera estes esforços ‘de reforma’? Naturalmente, esta questão conduz-nos a uma outra mais abrangente: em consequência de tudo isto, quem beneficiará e quem perderá? Sustentarei que, infelizmente, os grupos de Direita estão, na realidade, a estabelecer o programa político na educação e que, em geral, o mesmo padrão de benefícios, que tem caracterizado quase todas as áreas da política social – nos quais os 20% mais ricos da população colhem 80% dos benefícios –, será também aqui reproduzido<sup>6</sup> (Apple, 2001, p. 29).

A BNCC, em sua formulação, declara como objetivos principais a promoção da equidade educacional, a definição de competências e habilidades essenciais e a garantia de que todos os estudantes brasileiros tenham acesso a uma formação de qualidade mínima. Isto significa que esses objetivos são apresentados como resposta às desigualdades históricas do país, procurando estabelecer uma referência comum que evite disparidades excessivas entre redes e regiões. Contudo, ao mesmo tempo em que busca uniformizar oportunidades, a BNCC também redefine o conceito de aprendizagem ao priorizar o desenvolvimento de competências, entendidas como a capacidade de mobilizar conhecimentos, atitudes e valores diante de diferentes situações. Ou seja, o currículo deixa de ser apenas uma listagem de conteúdos e passa a organizar-se em torno de práticas e saberes que pretendem preparar os estudantes para a vida social, acadêmica e profissional. Como explica o documento oficial: “[...] a equidade é um dos princípios fundamentais da BNCC, pois significa

<sup>5</sup> O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) desempenham papel estratégico na formulação e implementação das políticas educacionais brasileiras, atuando como instâncias de articulação entre o Ministério da Educação e os sistemas estaduais e municipais de ensino. No processo de construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essas entidades tiveram destaque ao coordenar debates, promover consultas públicas e colaborar na definição de diretrizes conjuntas que buscassem equilibrar a normatividade nacional com as especificidades locais. Dessa forma, Consed e Undime consolidaram-se como atores centrais na governança da educação básica, mediando a relação entre o nível federal e os entes subnacionais. Ver: BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 268, de 5 de abril de 2018: Institui o Comitê Nacional de Implementação da Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

<sup>6</sup> Tradução nossa.

oferecer aos estudantes oportunidades de aprendizagens essenciais, independentemente de suas condições sociais ou regionais” (Brasil, 2018, p. 15). Já no que se refere à centralidade das competências, destaca-se que “[...] as dez competências gerais da Educação Básica traduzem, em termos práticos, o compromisso de formar cidadãos capazes de atuar com autonomia, responsabilidade, criticidade e solidariedade” (2018, p. 17). Dessa forma, observa-se que os objetivos declarados da BNCC dialogam com ideais de justiça social e de modernização pedagógica, ainda que, na prática, sua efetividade dependa de condições estruturais, de políticas de formação docente e de adequações às diversidades locais que compõem a realidade educacional brasileira.

Desde sua homologação, a BNCC tem ocupado uma posição de centralidade nas políticas educacionais, o que gerou tanto apoios quanto críticas contundentes. De um lado, defende-se que um documento normativo nacional fortalece a equidade e reduz desigualdades regionais, servindo como referência comum para a qualidade da educação básica. Contudo, de outro lado, diversos especialistas e entidades apontam que essa centralidade pode resultar em engessamento curricular e diminuição da autonomia docente, uma vez que as práticas pedagógicas passam a ser balizadas por diretrizes únicas, deixando pouca margem para adaptações criativas e críticas. Nesse sentido, cabe lembrar que “[...] a BNCC não é um currículo pronto, mas estabelece parâmetros obrigatórios que influenciam diretamente os projetos pedagógicos de todas as escolas do país” (Brasil, 2018, p. 8). Logo, essa obrigatoriedade desperta receios de que a BNCC se torne uma espécie de currículo único disfarçado, contrariando a diversidade de experiências educativas existentes no Brasil. Para ilustrar esse tensionamento, a própria Portaria que instituiu o Comitê Nacional de Implementação<sup>7</sup> ressaltou que “[...] compete ao Comitê orientar esforços conjuntos entre União, estados e municípios, de modo a assegurar a efetividade da BNCC” (Brasil, 2018, p. 2). Assim sendo, a centralidade do documento pode ser vista como uma faca de dois gumes: ao mesmo tempo em que garante direitos de aprendizagem universais, também pode reduzir a pluralidade pedagógica, transferindo ao texto normativo um peso que deveria ser compartilhado com comunidades escolares e educadores em diálogo com suas realidades locais.

---

<sup>7</sup> A Portaria nº 268, de 5 de abril de 2018, instituiu o Comitê Nacional de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecendo um espaço de articulação entre o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O Comitê foi criado com a finalidade de acompanhar, monitorar e orientar as ações necessárias à efetiva implementação da BNCC em todo o território nacional, contemplando desde a elaboração dos currículos estaduais e municipais até a formação de professores, a produção de materiais didáticos e os processos de avaliação em larga escala. Essa iniciativa buscou garantir maior coordenação entre os diferentes entes federativos, reforçando a perspectiva de colaboração na governança da política educacional brasileira. Ver: BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 268, de 5 de abril de 2018: Institui o Comitê Nacional de Implementação da Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

Com efeito, a centralidade adquirida pela BNCC trouxe, como consequência, uma redefinição do papel do currículo no Brasil. Em vez de ser compreendido apenas como um conjunto de conteúdos organizados por áreas de conhecimento, o currículo passou a ser concebido como um dispositivo político, pedagógico e normativo capaz de orientar práticas escolares em escala nacional. Assim, essa mudança de perspectiva revela uma tentativa de alinhar a educação básica a metas mais amplas, ligadas tanto ao Plano Nacional de Educação quanto a compromissos internacionais, como a Agenda 2030<sup>8</sup> da ONU. Entretanto, há quem argumente que essa redefinição tende a aproximar a escola de lógicas gerencialistas, em que a aprendizagem é mensurada por competências, habilidades e resultados, deixando em segundo plano a formação crítica e cidadã. É por isso que o texto da BNCC afirma (Brasil, 2018, p. 7) que “[...] a Base estabelece as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes, servindo como referência obrigatória para a construção dos currículos”. De modo complementar, a Portaria nº 268/2018 deixou claro que “[...] a participação no Comitê Nacional de Implementação não será remunerada, mas será, contudo, considerada serviço público relevante, evidenciando o caráter de responsabilidade coletiva da BNCC” (2018, p. 2). Dessa forma, pode-se afirmar que o currículo, no contexto pós-BNCC, deixou de ser visto como apenas um instrumento pedagógico e passou a ser um elemento estratégico de governança educacional, cujas implicações atingem desde a organização das redes até a autonomia de cada sala de aula.

Além de organizar o currículo, a Base<sup>9</sup> também passou a influenciar diretamente os processos de gestão educacional em nível nacional, estadual e municipal. Isso ocorre porque sua implementação envolve não apenas a definição de conteúdos, mas também a reorganização de políticas de formação docente, de avaliação e de elaboração de materiais didáticos. Em outras palavras, a BNCC se converteu em uma engrenagem que articula diferentes dimensões da política educacional, funcionando como ponto de convergência entre instâncias administrativas e pedagógicas. No entanto, ao vincular a gestão escolar a padrões nacionais, corre-se o risco de reforçar uma lógica burocrática, em que os professores deixam de ser protagonistas da construção curricular e passam a ser meros executores de diretrizes. Como afirma o documento (Brasil, 2018, p. 9): “[...] a BNCC orienta a

<sup>8</sup> A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, estabeleceu 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), entre os quais se destaca o ODS 4, que visa “[...] assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao definir competências gerais e aprendizagens essenciais para a educação básica, dialoga diretamente com esse compromisso internacional, uma vez que busca garantir padrões mínimos de qualidade educacional e reduzir desigualdades históricas no acesso ao conhecimento. Assim, a BNCC pode ser compreendida como parte dos esforços nacionais para o cumprimento da Agenda 2030, alinhando a política curricular brasileira às metas globais de promoção da equidade, cidadania e desenvolvimento sustentável. Ver: ONU. Organização das Nações Unidas. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Brasília: Nações Unidas, 2015.

<sup>9</sup> Referência a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

produção de materiais didáticos, a formação continuada de professores e os processos de avaliação em larga escala”. Já a Portaria que criou o Comitê Nacional sublinha que “[...] compete ao Comitê convidar especialistas para discutirem temas específicos relativos aos desafios da implementação da BNCC” (Brasil, 2018, p. 3). De fato, esses elementos demonstram que a BNCC extrapola o espaço da sala de aula, atingindo diretamente a governança do sistema educacional brasileiro. Ao mesmo tempo, suscita debates sobre o equilíbrio entre a necessária articulação nacional e a preservação da autonomia pedagógica local, ponto crucial para que o currículo não se torne mero mecanismo de controle, mas efetivamente um instrumento de garantia de direitos.

À medida que os procedimentos de controlo técnico entram na escola sob a forma de ‘sistemas’ pré-planificados de currículo, ensino e avaliação, os professores vão sendo desqualificados. No entanto, também vão sendo requalificados de uma forma que não deixa de ser inconsequente. Podemos constatar sinais disto mesmo nas instituições de formação de professores, nos cursos de formação, nos jornais e revistas dirigidos aos docentes, nos padrões de financiamento e de matrícula, quer nos próprios materiais curriculares em vigor. [...] À medida que os professores vão perdendo o controlo das destrezas curriculares e pedagógicas para as grandes editoras, tais destrezas são substituídas por técnicas para melhor controlar os alunos (Apple, 2002, p. 27-29).

Ao mesmo tempo em que a BNCC busca garantir um núcleo comum de aprendizagens para todos os estudantes, ela também desperta tensões relacionadas à autonomia pedagógica das escolas e dos professores. De um lado, a padronização curricular aparece como estratégia de equidade, já que estabelece expectativas mínimas de aprendizagem em nível nacional. De outro, existe o receio de que a uniformização comprometa a liberdade de criação de projetos pedagógicos, a valorização da diversidade cultural e a singularidade das práticas educativas locais. Assim, o desafio consiste em equilibrar as exigências normativas com a valorização do protagonismo docente e comunitário. Conforme registrado no texto oficial (Brasil, 2018, p. 10), “[...] a BNCC é um documento normativo que deve orientar os currículos, mas não substituí-los, preservando a possibilidade de inserção de conteúdos locais e regionais”. Em reforço a essa perspectiva, a Portaria que instituiu o Comitê Nacional destacou que “[...] caberá ao Comitê propor debates e ações que considerem os diferentes contextos e necessidades das redes de ensino na implementação da BNCC” (2018, p. 2). Logo, pode-se afirmar que a Base Nacional, em sua essência, não deve ser entendida como currículo único, mas como baliza a partir da qual cada comunidade escolar precisa construir, de forma crítica, sua proposta educativa, garantindo que a busca por equidade não resulte em apagamento da pluralidade cultural brasileira.

Neste sentido, a implementação do documento também afeta diretamente o trabalho docente, uma vez que redefine não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também as metodologias e

formas de avaliação que orientam a prática em sala de aula. Nesse contexto, muitos professores relatam sentir-se pressionados a cumprir metas de aprendizagem que nem sempre dialogam com as realidades locais ou com a heterogeneidade de seus estudantes. Consequentemente, esse tensionamento coloca em evidência o risco de reduzir a docência a uma atividade burocrática, em que se cumpre um roteiro previamente estabelecido, em detrimento da autonomia pedagógica e da criatividade necessária ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, é fundamental observar que “[...] a BNCC deve orientar a prática dos professores, mas é essencial que se mantenha a valorização da autonomia profissional e o reconhecimento da diversidade escolar” (Brasil, 2018, p. 11). Do mesmo modo, conforme destaca a Portaria de 2018, “[...] compete ao Comitê Nacional criar espaços de discussão com especialistas e redes de ensino para debater os desafios da implementação da BNCC” (2018, p. 3). Tais registros deixam claro que a centralidade do professor continua sendo imprescindível: sem ele, a BNCC não se concretiza como política pública. No entanto, permanece a indagação sobre até que ponto o documento consegue ser apropriado de forma crítica, sem comprometer a liberdade de cátedra e a construção coletiva do conhecimento dentro das escolas.

Não se pode ignorar que a implementação do documento normativo representa um dos maiores desafios da política educacional recente, justamente porque envolve múltiplos atores, diferentes contextos e variadas realidades escolares. A transposição de um documento normativo para a prática exige investimentos em formação docente, adequação de materiais didáticos, revisão de avaliações e, sobretudo, um processo de diálogo permanente com as comunidades escolares. Em muitos municípios, a dificuldade de infraestrutura e a carência de professores preparados para lidar com as novas orientações curriculares dificultam a efetividade da BNCC. Além disso, a desigualdade regional do país implica que a mesma diretriz normativa terá impactos muito distintos em escolas urbanas de grandes capitais e em escolas rurais de comunidades interioranas. Nesse sentido, o texto oficial assinala: “[...] a BNCC deve ser implementada de forma articulada entre União, estados e municípios, garantindo apoio técnico e pedagógico para que os objetivos sejam atingidos” (Brasil, 2018, p. 13). De maneira complementar, a Portaria nº 268 de 2018 reforça: “[...] a participação no Comitê de Implementação será considerada serviço público relevante, o que evidencia a responsabilidade compartilhada entre as instâncias de governo” (Brasil, 2018, p. 2). Assim, pode-se afirmar que sua implementação não é apenas uma questão de normatização curricular, mas um processo complexo de reorganização do sistema educacional brasileiro, que exige recursos, engajamento político e compromisso coletivo para que seus objetivos possam se concretizar.



A ideia de sistema nacional de ensino foi pensada no século XIX enquanto forma de organização prática da educação, constituindo-se numa ampla rede de escolas abrangendo todo o território da nação e articuladas entre si segundo normas comuns e com objetivos também comuns. A sua implantação requeria, pois, preliminarmente, determinadas condições materiais dependentes de significativo investimento financeiro. Emerge, assim, uma primeira hipótese explicativa das dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino no Brasil: as condições materiais precárias decorrentes do insuficiente financiamento do ensino. Com efeito, durante os 49 anos correspondentes ao Segundo Império [...] a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial (Saviani, 2021, p. 19-33).

Desse modo, é fundamental reconhecer que a BNCC, enquanto política normativa representa um marco regulatório decisivo para a educação básica brasileira, mas sua centralidade não está livre de questionamentos. De um lado, ela aparece como resposta às demandas históricas por equidade e qualidade mínima, ao definir aprendizagens essenciais comuns a todos os estudantes do país. De outro, porém, há o risco de reduzir a educação a um conjunto de prescrições universais, como verdadeira “bula de medicamento uniforme”, que podem não dialogar com a diversidade cultural, social e regional que caracteriza o Brasil. Logo, essa tensão está presente desde a sua formulação até os atuais desafios de implementação, revelando que a BNCC é, ao mesmo tempo, conquista e limite. Diante desse quadro, é interessante notar que o próprio texto da Base destaca que “[...] as aprendizagens essenciais previstas na BNCC devem ser garantidas a todos os estudantes, mas sua concretização depende da realidade de cada escola e de cada rede de ensino” (Brasil, 2018, p. 14). Portanto, ao mesmo tempo em que a BNCC simboliza um avanço no esforço de sistematizar a educação brasileira, ela também precisa ser lida criticamente, a fim de que sua força normativa não se sobreponha à liberdade pedagógica, à valorização das diferenças e ao compromisso democrático que devem orientar o processo educativo. O grande desafio, assim, consiste em construir um equilíbrio entre “universalização” e “diversidade”, assegurando que a Base não seja instrumento de homogeneização, mas sim um recurso para fortalecer a pluralidade e a justiça social na educação.

Dessa forma, ao pensar os limites e as possibilidades da BNCC, é inevitável recorrer aos fundamentos da pedagogia crítica de Paulo Freire, que se consolidaram como referência mundial na luta por uma educação emancipadora. Para Freire, ensinar jamais se reduz a transmitir conteúdos, mas envolve um compromisso com a transformação da realidade e com a humanização dos sujeitos, o que significa que todo processo educativo deve ser dialógico, problematizador e voltado para a conscientização. Dito isso, é nesse horizonte que se compreende a pedagogia crítica como um projeto ético-político que recusa a neutralidade, assumindo que toda prática educativa é atravessada por valores, intencionalidades e disputas sociais. Não apenas isso, mas também é preciso considerar que Freire inscreveu sua obra em um contexto de opressões históricas, propondo a educação como instrumento de libertação coletiva. Como ele próprio assinala: “[...] ninguém educa ninguém, ninguém

educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2014, p. 95). De forma complementar, Giroux (1997, p. 72) reforça esse mesmo princípio ao destacar que “[...] a pedagogia crítica deve ser entendida como prática de resistência, capaz de revelar as relações de poder que moldam a vida escolar e de criar alternativas mais democráticas”. Assim, trazer Freire para o centro da discussão sobre a BNCC não é apenas recuperar uma tradição teórica, mas reconhecer a urgência de práticas educativas que superem o tecnicismo e coloquem a formação crítica como eixo central da escola.

E ainda, quando se analisa a pedagogia freireana, percebe-se que seus princípios não podem ser vistos de forma fragmentada, pois diálogo, autonomia, consciência crítica e prática transformadora constituem um conjunto inseparável. O diálogo, por exemplo, é mais do que técnica didática: ele representa um compromisso ético com o reconhecimento do outro como sujeito de saber. Nesse sentido, Freire (1996, p. 69) enfatiza que “[...] o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando no ato de depositar ideias em outrem”. Ao lado disso, a autonomia aparece como meta e processo, já que o educador deve estimular os educandos a se posicionarem diante da realidade, construindo coletivamente uma consciência que vá além da adaptação. Logo após, a prática transformadora emerge como resultado dessa articulação: formar sujeitos capazes de ler criticamente o mundo e de atuar para transformá-lo. Tal como observa Apple: “[...] o currículo crítico precisa assumir-se como prática de libertação, comprometida em dar voz aos silenciados e em promover justiça social” (1999, p. 52). Portanto, ao articular esses princípios, Freire oferece uma pedagogia que não só denuncia a opressão, mas também anuncia caminhos de emancipação, algo essencial para repensar políticas como a BNCC em direção a uma escola efetivamente democrática.

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. É neste sentido que, assumindo a educação como prática especificamente humana, não posso entender a neutralidade da prática educativa. [...] Ensinar exige disponibilidade para o diálogo, exige saber escutar, exige reconhecer que a educação é ideológica. [...] A prática educativa implica, portanto, um compromisso ético, fundado no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Exige coerência entre o que se diz e o que se faz, entre o discurso e a prática, entre a teoria e a ação transformadora (Freire, 2014, p. 91-101).

Assim, compreender a educação como ato político e libertador significa reconhecer que ela nunca é neutra, pois está sempre vinculada a projetos de sociedade, valores e escolhas ideológicas. Em consequência disso, quando se reduz o ensino a mera instrução técnica, nega-se seu potencial transformador e reforça-se a reprodução das desigualdades. Freire (2011, p. 45), observa: “[...] toda educação é um ato político, porque implica sempre em escolher a favor da dominação ou da

libertação”. Logo, esse posicionamento é crucial, pois desloca o professor do lugar de transmissor de informações para o papel de sujeito engajado na formação crítica de seus educandos. Ao mesmo tempo, tal compreensão abre espaço para práticas pedagógicas que não se limitem a conteúdos pré-definidos, mas que problematizem as estruturas sociais. Como explica Giroux (1997, p. 88): “[...] uma pedagogia crítica só pode ser concebida como uma prática política, comprometida em transformar as condições de injustiça e em expandir os horizontes democráticos”. Dessa forma, pensar a educação como libertação significa recolocar a escola no centro das disputas por democracia, cidadania e justiça social, o que é especialmente relevante quando se relaciona esse debate à BNCC, cuja normatividade não deve silenciar o papel formador da consciência crítica.

Por conseguinte, a pedagogia freireana só pode ser compreendida de forma plena se colocarmos os educandos como protagonistas do processo formativo. Em outras palavras, aprender não significa repetir conteúdos previamente estabelecidos, mas construir sentidos a partir dos atravessamentos vividos na sua própria realidade e de suas experiências e experimentações cotidianas. Nesse caminho, a educação crítica valoriza a voz do estudante, sua capacidade de interpretar o mundo e de propor alternativas, rompendo com a lógica verticalizada do ensino bancário. Não apenas isso, mas também reconhece que cada aluno traz consigo uma bagagem cultural que deve ser respeitada e integrada ao processo pedagógico. Freire (2015, p. 112) sublinha que “[...] o educando precisa ser sujeito da sua aprendizagem, não mero objeto das intenções do professor”. Assim, esse princípio exige que o ato de ensinar seja um convite à autonomia, permitindo que os estudantes se apropriem do conhecimento como forma de transformar sua realidade. De modo complementar, Apple afirma: “[...] as pedagogias críticas buscam devolver aos estudantes o direito de serem autores de suas histórias, questionando as narrativas impostas pela cultura dominante” (2006, p. 64). Dessa forma, o protagonismo dos educandos não é apenas uma diretriz metodológica, mas sim um posicionamento político e ético que reafirma a educação como prática de liberdade e de emancipação.

Além do protagonismo dos educandos, cabe destacar que o diálogo ocupa um lugar fundante na pedagogia crítica freireana, não apenas como recurso metodológico, mas como verdadeira prática de humanização. Isto é, ao contrário da lógica bancária, em que o professor deposita conteúdos em alunos passivos, o diálogo promove a construção coletiva do conhecimento e reconhece a alteridade como condição para aprender. Assim sendo, a educação dialógica rompe com o autoritarismo e se afirma como prática que valoriza a escuta, a reciprocidade e a problematização crítica. Em contextos de desigualdade social, o diálogo permite que vozes historicamente silenciadas sejam ouvidas, dando sentido político ao processo pedagógico. Freire inicia essa reflexão ao afirmar: “[...] sem diálogo não há comunicação e, sem esta, não há verdadeira educação” (2014, p. 123). A título de ilustração, essa

perspectiva se materializa quando os professores abrem espaço para que os estudantes relacionem os conteúdos escolares com suas vivências, estabelecendo conexões entre currículo e realidade. Do mesmo modo, Giroux (1988, p. 55) argumenta que “[...] o diálogo crítico possibilita que os sujeitos leiam o mundo de forma diferente, questionem as relações de poder e intervenham na transformação da sociedade”. Portanto, o diálogo não se reduz a uma técnica, mas se apresenta como princípio político-pedagógico fundamental para uma educação emancipadora, capaz de contrapor-se às tendências homogeneizadoras de documentos normativos como a BNCC.

Do mesmo modo, um dos elementos centrais da pedagogia freireana é a formação da consciência crítica, entendida como a capacidade de compreender a realidade para além das aparências imediatas e de agir sobre ela de maneira transformadora. Logo, trata-se de superar a ingenuidade, assumindo uma postura problematizadora diante do mundo. Essa consciência não surge espontaneamente, mas se constrói no processo educativo quando professores e estudantes se engajam em práticas que questionam as estruturas de poder e as desigualdades sociais. Por isso, Freire (2005, p. 82) observa: “[...] é pela práxis, entendida como reflexão e ação sobre o mundo, que se pode transformá-lo”. Esse princípio rompe com a concepção de ensino como mera transmissão, pois coloca o conhecimento a serviço da emancipação. Um exemplo prático pode ser visto em projetos escolares que incentivam os alunos a analisar criticamente a mídia ou a debater questões ambientais, mostrando que o aprendizado não se restringe às paredes da sala de aula. Nesse sentido, Apple afirma que “[...] formar sujeitos críticos é a condição para que a escola não reproduza a lógica dominante, mas contribua para a democratização cultural” (2006, p. 78). Dessa maneira, a consciência crítica se torna não apenas um ideal pedagógico, mas uma exigência para que a educação cumpra seu papel histórico de libertação, algo que ganha especial relevância diante do risco de tecnificação curricular imposto pela BNCC.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca (Freire, 2014, p. 25-35).

Logo, é importante destacar que, para além da crítica às estruturas opressoras, a pedagogia freireana se fundamenta em uma ética da esperança, entendida não como ingenuidade, mas como força mobilizadora para a transformação social. Isso significa que ensinar exige acreditar na capacidade dos sujeitos de reinventarem sua história, mesmo em contextos de adversidade. A prática educativa, nesse

sentido, deve nutrir-se de esperança crítica, capaz de apontar para horizontes de justiça e dignidade. Como lembra Freire: “[...] a desesperança nos imobiliza, enquanto a esperança, quando enraizada na prática, nos faz lutar e nos move para a transformação” (1992, p. 15). Dito isso, essa visão desafia modelos educacionais que reduzem o ensino a resultados imediatos, propondo em seu lugar uma pedagogia comprometida com processos de longo prazo, que alimentem a autonomia e a ação coletiva dos estudantes. De modo semelhante, Giroux (2001, p. 34) ressalta que “[...] a esperança crítica é um elemento constitutivo da pedagogia emancipatória, pois permite confrontar as injustiças e imaginar possibilidades de mudança”. Dessa forma, pensar a educação como ato de esperança é também enfrentar o risco de que normativas como a BNCC sejam interpretadas apenas em seu aspecto técnico, esquecendo que toda prática pedagógica precisa apontar para a humanização e para a construção de um futuro mais democrático.

Em consequência disso, pensar a educação a partir da pedagogia crítica é concebê-la não apenas como prática individual, mas como horizonte coletivo de emancipação. Assim sendo, a formação não se limita ao desenvolvimento de competências cognitivas, mas envolve a construção de sujeitos históricos capazes de atuar em sociedade de maneira crítica e solidária. Por isso, a escola deve ser espaço em que os estudantes aprendam a problematizar suas condições de vida, compreendendo-se como agentes ativos de transformação. Nessa perspectiva, Freire (2011, p. 73) coloca que “[...] somente uma educação que desafie os educandos a pensar criticamente pode gerar mudanças significativas na sociedade”. Por exemplo, projetos de educação popular que emergiram em comunidades periféricas demonstram como o aprendizado crítico pode produzir consciência coletiva e mobilização política, indo além da sala de aula tradicional. Do mesmo modo, Apple (2003, p. 92) afirma: “[...] uma pedagogia comprometida com a emancipação deve buscar desvelar as formas de dominação cultural, criando condições para que novos discursos e práticas possam emergir”. Dessa maneira, a educação freireana reafirma sua função libertadora, situando a escola não como aparelho reprodutor da ordem vigente, mas como espaço de disputa e reinvenção social. Essa compreensão é vital para que normativas como a BNCC não sejam interpretadas como fins em si mesmas, mas como meios que podem ser ressignificados à luz da prática crítica e emancipatória.

Desse modo, é fundamental compreender que a pedagogia crítica de Paulo Freire tem como núcleo a ideia da educação enquanto prática da liberdade. Isso significa que ensinar não é submeter os sujeitos a um modelo único de pensamento, mas criar condições –materialmente objetivas– para que descubram sua voz, questionem estruturas de poder e se apropriem do direito de decidir sobre seu destino coletivo. Ao enfatizar a liberdade, Freire rejeita a educação domesticadora, que adapta o estudante ao mundo tal como ele é, e propõe uma educação problematizadora, que o instiga a

reinventar o mundo. Nesse horizonte, Freire (2014, p. 36) afirma: “[...] a liberdade é conquistada no exercício de uma educação que, ao mesmo tempo em que denuncia as injustiças, anuncia a possibilidade de um futuro diferente”. Em verdade, esse entendimento não se limita ao plano teórico, mas encontra exemplos concretos em experiências de alfabetização popular, nas quais o aprendizado da leitura e da escrita se entrelaçava com a discussão política e social. Em convergência, Giroux reforça essa perspectiva ao dizer: “[...] a educação libertadora não apenas transmite conhecimento, mas possibilita aos sujeitos resistirem às formas de dominação e criarem novas práticas democráticas” (2001, p. 57). Portanto, a prática da liberdade é o que diferencia a pedagogia freireana das abordagens meramente técnicas: ela assume a educação como processo inacabado, sempre aberto ao outro, em comunhão de aprendizagem constante, em que cada sujeito se torna autor de sua própria história.

Assim, ao reunir os princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire, percebe-se que sua proposta se consolida como um horizonte profundamente transformador para a educação, pois articula diálogo, autonomia, consciência crítica, esperança e liberdade como eixos inseparáveis. Em linhas gerais, tais fundamentos colocam em evidência que a escola não pode se limitar à reprodução de conteúdos, mas precisa constituir-se como espaço de formação integral, em que os sujeitos aprendem a pensar criticamente, isto é, para além da paraência e a agir coletivamente. Freire (2005, p. 41) enfatiza: “[...] não é possível compreender a educação como neutra, porque ao ensinar sempre se assume uma posição, seja a favor da domesticação, seja a favor da libertação”. Logo, essa afirmação revela que o ato educativo exige escolhas éticas e políticas, e, portanto, demanda clareza de propósitos. De modo complementar, Saviani também contribui para essa reflexão ao lembrar que “[...] a pedagogia histórico-crítica entende a educação como mediação indispensável para a transformação social, não podendo ser reduzida a um conjunto de técnicas” (2008, p. 59). A título de exemplo, quando projetos educativos se orientam por essa perspectiva, não apenas se garante o aprendizado formal, mas também se promove a inserção ativa dos educandos em lutas sociais e em processos de emancipação coletiva. Assim sendo, o legado freireano, aliado a contribuições críticas de outros pensadores, reafirma que a educação precisa ser pensada como prática de liberdade, recusando qualquer tentativa de reduzi-la a um aparato meramente burocrático ou normativo.

A crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de ‘educação bancária’. A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito – bancário. Nessa concepção, o conhecimento é sempre uma dádiva dos que sabem para os que não sabem. Os que sabem são os sujeitos do processo; os que não sabem são meros objetos. Daí decorre que a prática pedagógica, nessa concepção, é domesticadora e reprodutora. Contra ela, Freire propõe uma pedagogia fundada na problematização, no diálogo e na construção coletiva do



saber, concebendo a educação como prática de liberdade e como espaço de transformação social (Silva, 2016, p. 57-66).

Assim, ao relacionar a BNCC com a pedagogia freireana, as primeiras tensões emergem de forma evidente, pois enquanto a Base Nacional Comum busca estabelecer normas e padrões universais, Freire defende uma educação enraizada na experiência concreta dos sujeitos, aberta à pluralidade cultural e à problematização da realidade. O que os pressupostos freireanos nos indicam é que a normatividade da BNCC pode, em certo sentido, restringir o potencial criador das práticas educativas ao fixar objetivos comuns a todos, mas sem necessariamente considerar a diversidade dos contextos escolares brasileiros. Por isso, a questão central está em compreender se a BNCC possibilita ou limita o diálogo com realidades locais, pois a pedagogia crítica de Freire exige que o currículo seja construído a partir das condições concretas dos educandos. Logo, como aponta o texto da BNCC, “[...] a Base é referência obrigatória para a elaboração dos currículos, que devem incluir a parte diversificada, considerando as características regionais e locais” (Brasil, 2018, p. 12). Em contrapartida, Freire (2011, p. 87) afirma: “[...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, porque a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Dessa forma, percebe-se uma contradição: se por um lado a BNCC afirma respeitar a diversidade, por outro corre o risco de padronizar excessivamente, afastando-se do horizonte emancipador proposto por Freire.

Por outro lado, se é verdade que a BNCC busca assegurar direitos de aprendizagem comuns e reduzir desigualdades históricas, também é inegável que sua lógica pode se converter em um mecanismo de padronização que ameaça a riqueza da diversidade escolar brasileira. Assim, o discurso oficial enfatiza que a Base se compromete com a equidade, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um conjunto de competências fundamentais. Contudo, cabe problematizar se essa intenção emancipatória realmente se concretiza na prática ou se acaba limitando a liberdade de professores e escolas ao impor diretrizes centralizadas. Não apenas isso, mas também é necessário observar que a noção de “competências” pode facilmente ser instrumentalizada em função de demandas avaliativas e mercadológicas, deslocando o foco da formação crítica para a aquisição de habilidades adaptativas. O próprio texto oficial declara: “[...] a BNCC visa assegurar aos estudantes o desenvolvimento de aprendizagens essenciais, constituindo-se em documento de caráter normativo para toda a Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 6). Já Freire lembra que “[...] a educação que não problematiza, que não provoca a curiosidade e a crítica, reduz-se a um treinamento de adaptação” (2014, p. 41). Em consequência disso, vê-se uma contradição: enquanto a BNCC se apresenta como promessa de emancipação por meio da equidade, sua natureza normativa pode se tornar, paradoxalmente, um obstáculo à liberdade criadora necessária para que a educação cumpra sua função libertadora. Assim

sendo, o desafio não é negar a BNCC, mas tensioná-la, expansivamente, criticamente para que o seu potencial emancipatório não se converta em mera retórica ofuscada pela homogeneização curricular.

Quando a BNCC é analisada sob a ótica da pedagogia freireana, emerge uma tensão profunda entre a tecnocracia implícita em seu caráter normativo e a liberdade criadora que fundamenta a prática educativa crítica. A normatividade da Base, ao estabelecer competências, habilidades e objetivos mensuráveis, tende a reforçar uma lógica instrumental, em que o processo pedagógico é reduzido a etapas previamente prescritas, abrindo espaço para uma visão gerencialista da escola. Nesse modelo, o professor corre o risco de ser visto como executor de tarefas e não como intelectual crítico, enquanto os estudantes podem ser moldados como consumidores de informações, e não como sujeitos históricos de transformação. Por isso, é fundamental refletir se a BNCC, ao enfatizar padrões de desempenho, não acaba despolitizando o ato de ensinar. Conforme afirma o documento oficial, “[...] as competências gerais expressam o compromisso de preparar os estudantes para enfrentar desafios pessoais, sociais e profissionais” (Brasil, 2018, p. 9). Essa formulação, embora importante, pode reduzir a complexidade da educação a um conjunto de habilidades funcionais. Em contrapartida, Paulo Freire (1996, p. 22) adverte: “[...] a prática educativa requer liberdade criadora, porque ensinar é um ato de invenção, e não de repetição mecânica”. Nesse sentido, percebe-se um dilema incontornável: enquanto a BNCC insiste em fixar metas universais, a pedagogia freireana insiste em abrir espaço para a criação coletiva, para a problematização e para o inesperado que brota das relações dialógicas. Em linhas gerais, isso significa que a centralidade da BNCC pode contribuir para a uniformidade de processos, mas somente a liberdade criadora é capaz de gerar aprendizagens significativas e emancipadoras. Assim sendo, a crítica não é contra a existência de parâmetros, mas contra a transformação desses parâmetros em instrumentos tecnocráticos que sufocam a potência transformadora da educação.

Assim, ao analisar criticamente a compatibilidade entre a normatividade da BNCC e o horizonte emancipador da pedagogia freireana, fica evidente que há um terreno de tensões difíceis de conciliar. De um lado, a normatividade se apresenta como necessária para assegurar padrões mínimos de qualidade e o direito universal à educação, especialmente em um país marcado por profundas desigualdades históricas e regionais. De outro lado, a rigidez desse mesmo caráter normativo pode limitar a capacidade das escolas de reinventar suas práticas a partir de seus contextos sociais, culturais e comunitários. Em consequência disso, a BNCC corre o risco de reduzir a educação a um conjunto de prescrições universais, o que pode minar a criatividade docente e enfraquecer a possibilidade de construção coletiva de currículos contextualizados. Como lembra o texto da BNCC: “[...] a Base deve orientar a formulação dos currículos, respeitando a parte diversificada que valorize a cultura local,

sem perder de vista o caráter nacional” (Brasil, 2018, p. 12). Essa declaração aponta para uma tentativa de conciliação entre normatividade e diversidade, mas permanece a dúvida sobre até que ponto essa margem é efetivamente respeitada na prática pedagógica. Freire (2005, p. 39), adverte: “[...] toda normatividade educativa deve ser problematizada, pois, se não for vivida criticamente, transforma-se em instrumento de domesticação”. Isso mostra, dessa forma, que a compatibilidade entre BNCC e emancipação não depende apenas do documento em si, mas, principalmente, da forma como ele é interpretado e apropriado pelos educadores. Assim sendo, em linhas gerais, pode-se afirmar que o documento normativo pode ser compatível com a pedagogia crítica apenas quando sua normatividade for entendida como ponto de partida flexível, e não como camisa de força, permitindo que a emancipação se realize na prática viva do diálogo e da problematização.

O currículo não pode ser entendido como um simples conjunto de conteúdos previamente definidos, mas como uma construção social marcada por disputas, resistências e negociações. É justamente por isso que qualquer tentativa de fixar um padrão único corre o risco de transformar a diversidade cultural e social em mero adereço, enfraquecendo a possibilidade de que os sujeitos escolares construam sentidos próprios para sua experiência educativa (Silva, 2016, p. 45).

Contudo, um dos pontos mais desafiadores da relação entre a Base e a pedagogia freireana está no equilíbrio entre a universalização das aprendizagens essenciais e o reconhecimento da diversidade cultural que compõe o Brasil. Ao mesmo tempo em que a Base estabelece um núcleo comum obrigatório, ela afirma respeitar a pluralidade das práticas educativas locais. Ou seja, essa contradição gera debates sobre até que ponto a diversidade é de fato considerada, já que a existência de uma matriz comum pode acabar impondo um currículo uniforme que privilegie determinados saberes em detrimento de outros. Em um país de dimensões continentais, com povos indígenas, comunidades quilombolas, culturas rurais e urbanas, pensar em um padrão único de aprendizagens envolve sempre o risco de exclusão. O texto oficial, por exemplo, reforça: “[...] a BNCC deve ser vista como referência nacional, mas cabe aos sistemas de ensino complementá-la com elementos regionais e locais” (Brasil, 2018, p. 14). No entanto, Paulo Freire (2011, p. 63) nos lembra que “[...] a educação autêntica não se realiza sem o reconhecimento do contexto cultural dos educandos, pois é nele que nasce a possibilidade do diálogo transformador”. Assim, percebe-se que, embora a BNCC traga a promessa e a possibilidade de equidade, sua estrutura normativa pode se converter em um mecanismo de homogeneização cultural, caso não seja tensionada criticamente pelos educadores. Em outras palavras, a verdadeira universalização não se faz pela imposição de um modelo único, mas pela valorização da diferença como parte constitutiva do processo formativo. Portanto, cabe ressaltar que a compatibilidade entre a BNCC e a pedagogia freireana exige um esforço permanente de

ressignificação, no qual a diversidade não seja apenas mencionada nos documentos, mas efetivamente praticada nas salas de aula como princípio pedagógico.

Assim, em consequência do caráter normativo do documento, é impossível ignorar a sua estreita relação com os sistemas de avaliação em larga escala, que, ao serem atrelados às aprendizagens essenciais definidas pela Base, passam a condicionar fortemente o trabalho docente. Logo, ao mesmo tempo em que esses exames nacionais podem fornecer indicadores relevantes para o acompanhamento da qualidade da educação, eles frequentemente induzem uma prática pedagógica voltada apenas para a obtenção de resultados mensuráveis, restringindo a liberdade de professores e estudantes. Assim, esse fenômeno, conhecido como “ensinar para o teste”, gera impactos negativos sobre a criatividade pedagógica, já que os conteúdos trabalhados passam a ser selecionados em função de sua presença nos instrumentos avaliativos. Logo, é importante observar que o texto da BNCC afirma: “[...] a Base é referência para as avaliações nacionais, que devem estar em consonância com os direitos de aprendizagem estabelecidos” (Brasil, 2018, p. 16). Entretanto, Freire (2014, p. 105) adverte que “[...] quando a avaliação se converte em instrumento de controle e medo, deixa de cumprir sua função formadora e assume o papel de mecanismo de opressão”. Dessa forma, percebe-se uma contradição evidente: se, por um lado, a BNCC pretende promover equidade ao alinhar os processos de avaliação a uma matriz comum, por outro, pode transformar a escola em espaço de adestramento, esvaziando sua dimensão crítica e emancipatória. Assim, em uma análise crítica-compreensiva, é possível afirmar que a compatibilidade entre BNCC e pedagogia freireana só será viável se a avaliação deixar de ser instrumento de padronização e se transformar em momento de reflexão conjunta, diálogo e construção coletiva do saber. Em linhas gerais, a questão não é abolir a avaliação, mas libertá-la da lógica tecnocrática que subjuga professores e alunos a metas, afastando-os da criatividade e da liberdade criadora que caracterizam a educação crítica.

Outro ponto que merece atenção é o modo como a BNCC, ao centralizar prescrições e competências, pode contribuir para a redução do professor à figura de mero executor de conteúdos previamente determinados. Dito isso, em consequência, em vez de reconhecer o educador como intelectual que pensa e recria a prática a partir de seu contexto, corre-se o risco de tratá-lo como aplicador de um manual normativo. Em outras palavras, isso compromete a autonomia pedagógica e enfraquece o sentido crítico da docência, justamente no momento em que a formação cidadã exige professores reflexivos e engajados. É fundamental observar que “[...] a BNCC, como documento de caráter normativo, deve orientar as práticas docentes e assegurar direitos de aprendizagem, mas não substitui a necessidade de contextualização pedagógica” (Brasil, 2018, p. 7). No entanto, Paulo Freire (1996, p. 43) já alertava que “[...] ensinar exige compreender que o professor não é um repetidor de

conteúdos, mas um criador, cuja prática deve ser constantemente reinventada em diálogo com os alunos”. Essa contradição evidencia uma tensão estrutural: se, de um lado, a BNCC se propõe a assegurar qualidade mínima, de outro, pode restringir a capacidade inventiva dos professores, anulando sua função como intelectuais transformadores. Em uma perspectiva crítica, isso se traduz no risco de rebaixar a docência a uma prática tecnocrática, em que o professor executa sem refletir, e o aluno consome sem problematizar. Em consequência disso, cabe reafirmar que a compatibilidade entre BNCC e pedagogia freireana só é possível quando se reconhece o professor como sujeito político, capaz de ressignificar a normatividade em direção à emancipação. Portanto, a defesa da autonomia docente é condição essencial para que a BNCC não se torne instrumento de controle, mas oportunidade de construção coletiva e criativa da educação.

O trabalho docente, entendido como atividade pedagógica do professor, busca assegurar aos alunos o domínio dos conhecimentos científicos, criar condições para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e orientar a formação da personalidade. Isso significa que o professor não pode ser reduzido a transmissor de conteúdos, mas deve assumir-se como mediador crítico, capaz de ligar opções político-pedagógicas às práticas concretas de ensino. A Pedagogia Crítico-Social toma partido dos interesses majoritários da sociedade, atribuindo ao professor a tarefa de formar consciências críticas e sujeitos capazes de transformação social (Libâneo, 1990, p. 46-47).

Ainda assim, talvez uma das maiores tensões entre a Base e os princípios freireanos esteja na concepção de currículo. Enquanto a BNCC apresenta-se como currículo prescrito, organizado em competências gerais e habilidades específicas, a perspectiva freireana entende o currículo como construção histórica e social, que deve ser constantemente reinventada em diálogo com os sujeitos que dele participam. Esse contraste é revelador: a normativa institucional procura normatizar o que todos devem aprender, mas corre o risco de ignorar saberes locais, conhecimentos tradicionais e práticas culturais que dão sentido à experiência educativa em diferentes comunidades do Brasil. Dito isso, quando se estabelece uma matriz obrigatória, abre-se espaço para a marginalização de narrativas subalternas, como as de povos indígenas, quilombolas e populações periféricas, cuja voz pode ser silenciada em nome da padronização. Isto é, o documento oficial chega a reconhecer essa limitação ao afirmar que “[...] os currículos devem contemplar, de forma obrigatória, a Base Nacional Comum Curricular, mas também incorporar a parte diversificada que reflita as especificidades regionais e locais” (Brasil, 2018, p. 10). Contudo, Freire (1987, p. 67) advertia: “[...] negar a pluralidade de saberes em nome de uma uniformização é reproduzir a lógica da opressão, impedindo que os educandos se reconheçam em seu próprio processo formativo”. Em consequência disso, observa-se que a BNCC, embora afirme respeitar a diversidade, cria um currículo de caráter centralizador, no qual as diferenças aparecem como adição periférica, e não como elemento constitutivo da

aprendizagem. A análise crítica-compreensiva revela, portanto, que a compatibilidade entre BNCC e pedagogia freireana depende da capacidade de transformar a parte diversificada em eixo central, garantindo que os múltiplos saberes não sejam tolerados como apêndice, orbitando as linhas do documento normativo, mas reconhecidos como fundamentos legítimos e centralizados da educação democrática.

Por conseguinte, outra contradição central na relação entre a BNCC e a pedagogia freireana é a ênfase no conceito de “competências”. Enquanto a Base busca organizar toda a educação básica em torno do desenvolvimento de competências gerais e específicas, esse modelo pode induzir a uma visão instrumental da aprendizagem, em que o valor do conhecimento é medido apenas por sua aplicabilidade prática no mercado de trabalho. Isso não significa que a noção de competência deva ser rejeitada, mas que sua centralidade precisa ser problematizada à luz de uma perspectiva crítica, pois corre-se o risco de reduzir a formação humana a treinamentos funcionais. De posse disso, a análise crítica-compreensiva mostra que a pedagogia freireana, ao contrário, reivindica um sentido de aprendizagem que ultrapassa a adaptação e aposta na formação de sujeitos capazes de transformar o mundo em que vivem. Vale lembrar que o próprio texto da BNCC ressalta: “[...] as dez competências gerais expressam a visão de educação comprometida com a cidadania e a preparação para o mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Contudo, Freire (2011, p. 102) afirma: “[...] ensinar não é treinar para o mercado, mas desafiar os educandos a pensar criticamente sobre si mesmos e sobre a sociedade em que vivem”. Depreende-se que esse contraste explicita como a linguagem das competências pode servir tanto como ponte para uma educação cidadã quanto como dispositivo de controle tecnocrático. Em linhas gerais, se a BNCC for interpretada de maneira restrita, tende a reforçar a lógica da instrumentalização; mas, se for ressignificada em diálogo com a pedagogia crítica, pode abrir espaço para um currículo que prepare para a vida em sociedade e para a transformação social, e não apenas para a empregabilidade imediata. Assim sendo, a tensão entre competência e emancipação se coloca como uma das maiores disputas no campo curricular contemporâneo.

Além dos pontos já discutidos, merece destaque a tensão entre a defesa freireana da participação democrática na construção do currículo e o caráter centralizador da BNCC. Para Paulo Freire, não existe educação libertadora sem o engajamento ativo das comunidades escolares no processo de definição dos conteúdos e métodos de ensino. O currículo deve, desse modo, nascer do diálogo entre professores, estudantes e comunidade, reconhecendo que todos têm algo a ensinar e a aprender. No entanto, a BNCC foi concebida como documento normativo nacional, elaborado em grande medida por especialistas e instâncias governamentais, com limitada participação efetiva de professores da educação básica e de movimentos sociais. Isso gera uma contradição entre a pedagogia



freireana, que aposta no poder da coletividade, e a normatividade da BNCC, que tende a privilegiar a lógica top-down<sup>10</sup>. O documento oficial admite: “[...] a Base Nacional Comum Curricular foi construída a partir de sucessivas versões submetidas a consultas públicas e avaliações técnicas, até sua homologação” (Brasil, 2018, p. 5). Contudo, Freire (1992, p. 74) alerta: “[...] uma educação que se diz democrática, mas exclui a participação popular de sua construção, contradiz sua própria essência”. A análise crítica-compreensiva permite perceber que a questão não é apenas técnica, mas política: ao definir os rumos da educação a partir de uma instância centralizada, corre-se o risco de esvaziar o protagonismo dos sujeitos que vivem a escola cotidianamente. Assim sendo, enquanto a BNCC afirma contemplar diversidade e participação, a pedagogia freireana exige que a democracia seja prática concreta de escuta, diálogo e coautoria constante. Portanto, a compatibilidade entre ambas só poderá se realizar se o currículo prescrito for constantemente tensionado e reelaborado a partir das vozes e experiências das comunidades escolares.

Destaca-se, também, a relação entre a BNCC e a formação docente, já que o documento não apenas orienta o currículo da educação básica, mas também influencia a formação inicial e continuada dos professores. A BNCC, ao definir competências e habilidades obrigatórias, estabelece parâmetros que impactam diretamente a maneira como os cursos de licenciatura e as políticas de capacitação docente são organizados. Isso pode ser positivo ao garantir uma referência mínima, mas também perigoso quando transforma a formação em treinamento técnico, desconsiderando a dimensão política, ética e crítica do ser professor. De um lado, o texto oficial afirma: “[...] a BNCC orienta a elaboração de currículos e propostas pedagógicas, bem como a formação continuada de professores” (Brasil, 2018, p. 11). Do outro, Paulo Freire (1996, p. 47) lembra: “[...] ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, pois o professor deve ser um pesquisador permanente e não um mero executor de programas alheios”. Ou seja, essa contraposição evidencia que, enquanto a BNCC tende a prescrever a prática docente por meio de parâmetros definidos externamente, a pedagogia freireana insiste em que a formação seja um processo contínuo de conscientização, no qual os professores se reconheçam como sujeitos históricos capazes de intervir no mundo. A análise crítica-compreensiva mostra que a compatibilidade entre BNCC e Freire dependerá, nesse aspecto, da capacidade de ressignificar as

---

<sup>10</sup> A normatividade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é marcada por uma lógica top-down (de cima para baixo), isto é, pela definição centralizada de diretrizes e conteúdos que devem ser seguidos por todas as escolas do país. Embora essa perspectiva busque garantir padrões mínimos de qualidade e assegurar direitos de aprendizagem comuns, ela também tende a reduzir a autonomia pedagógica das instituições e dos professores, que passam a ser vistos mais como executores de prescrições do que como sujeitos ativos na construção do currículo. Esse caráter verticalizado gera tensões, pois, ao mesmo tempo em que promove a uniformização, pode desconsiderar a diversidade cultural, regional e comunitária que caracteriza o Brasil. Dessa forma, a BNCC corre o risco de transformar-se em um instrumento de homogeneização curricular, enfraquecendo a construção coletiva e dialógica da prática educativa. Ver: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2017

orientações normativas, transformando-as em ponto de partida para a construção de práticas formativas dialógicas, reflexivas e comprometidas com a emancipação. Caso contrário, corremos o risco de consolidar uma formação docente domesticadora, que produz técnicos do ensino, mas não intelectuais engajados.

[...] fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2014, p. 39-40).

Desse modo, é fundamental analisar a forma como a BNCC aborda a ideia de educação integral, um conceito que, à primeira vista, parece convergir com a pedagogia freireana, mas que, em uma leitura crítica, revela contradições importantes. O documento normativo afirma que sua proposta busca formar o estudante em todas as dimensões – cognitivas, sociais, emocionais e culturais –, assegurando uma aprendizagem mais ampla. No entanto, quando observamos a operacionalização desse princípio, nota-se que a integralidade é frequentemente traduzida em competências fragmentadas, medidas por avaliações padronizadas, o que pode reduzir a complexidade da formação humana a indicadores de desempenho. O texto oficial sustenta: “[...] a educação integral significa considerar o estudante em sua totalidade, envolvendo aspectos intelectuais, físicos, emocionais, sociais e culturais” (Brasil, 2018, p. 14). Já Freire (2001, p. 29), problematiza: “[...] formar integralmente não é acumular dimensões de ensino, mas articular conhecimento, ética, política e prática social em uma visão unitária do ser humano”. Assim, essa diferença é reveladora: enquanto a BNCC tende a instrumentalizar a integralidade em listas de competências, a pedagogia freireana compreende a educação integral como prática de liberdade que une razão e emoção, teoria e prática, conhecimento e ação transformadora. Logo, a análise crítica-compreensiva permite entender que, se a BNCC não for tensionada, corre o risco de transformar o ideal de integralidade em mero slogan, afastado da vida real dos estudantes. Em contrapartida, quando dialoga com a perspectiva freireana, a educação integral deixa de ser retórica e se torna horizonte concreto de emancipação, no qual a escola se compromete não apenas com o aprendizado de conteúdos, mas com a formação de sujeitos críticos, criativos e engajados com a transformação da sociedade.

Neste sentido, ao invés de ser tomada apenas como documento normativo que limita a ação pedagógica, a BNCC pode ser ressignificada a partir dos fundamentos da pedagogia freireana, transformando-se em ponto de partida para experiências críticas e emancipatórias. Logo, não se trata de negar a existência de uma base comum, mas de reinterpretá-la de modo que sirva como referência

flexível, a ser permanentemente reconstruída em diálogo com professores, estudantes e comunidades. Dessa forma, o risco de engessamento dá lugar à possibilidade de transformação, desde que os sujeitos escolares assumam a tarefa de mediar a BNCC com suas realidades concretas. O próprio documento oficial afirma: “[...] a BNCC deve ser entendida como referência obrigatória, mas não esgota a responsabilidade das redes e escolas de elaborar propostas pedagógicas contextualizadas” (Brasil, 2018, p. 12). Freire (1996, p. 77), por sua vez, nos lembra que “[...] não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino, e ambos se encontram no ato de compreender criticamente a realidade”. Portanto, a ressignificação da BNCC exige práticas que articulem a normatividade com a vida cotidiana dos estudantes, possibilitando que a educação deixe de ser mera reprodução e se converta em espaço de criação, reflexão e emancipação. Em linhas gerais, pode-se afirmar que esse processo de ressignificação não acontece por decreto, mas pela prática viva dos sujeitos escolares que se apropriam criticamente da política curricular e a transformam em instrumento de libertação no cotidiano do chão das instituições de ensino.

Assim, ao analisar a BNCC, observa-se que sua concepção de conhecimento está ancorada na noção de competências e habilidades, ou seja, em um conjunto de capacidades operacionais que devem ser desenvolvidas para que o estudante seja capaz de atuar em diferentes contextos. Embora essa perspectiva, entre outras coisas, busque garantir aprendizagens mínimas, ela também tende a reduzir a complexidade do conhecimento humano a funções pragmáticas, facilmente traduzíveis em indicadores de desempenho. Em contraste, Paulo Freire defende que o conhecimento é sempre resultado de um processo histórico e cultural, marcado pela interação entre sujeitos e pela problematização crítica da realidade. Nessa direção, a BNCC precisaria ser reconfigurada de modo a reconhecer que aprender não é apenas acumular habilidades, mas construir sentidos no encontro entre experiência e saberes sociais. O próprio documento afirma (Brasil, 2018): “[...] a BNCC organiza-se em torno de competências gerais e específicas, definindo aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes” (p. 9). Contudo, como lembra Freire, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou construção do saber” (1996, p. 25). A análise crítica-compreensiva permite perceber que a divergência central está na forma de compreender a função do conhecimento: para a BNCC, trata-se de desenvolver competências universalizáveis; para Freire, trata-se de problematizar a realidade, dando aos educandos condições de intervir sobre ela. Assim sendo, ressignificar a BNCC segundo os preceitos freireanos exigiria deslocar o foco das competências técnicas para a valorização do conhecimento como prática social, criativa e emancipatória, assegurando que os conteúdos não sejam apenas aprendidos, mas também compreendidos como instrumentos de transformação da vida cotidiana.

Se os professores não questionam seus próprios pressupostos básicos sobre currículo e pedagogia, fazem mais do que simplesmente transmitir atitudes, normas e crenças inquestionadas. Eles podem, sem perceber, acabar endossando formas de desenvolvimento cognitivo e disposicional que fortalecem, em vez de desafiar, as formas existentes de opressão institucional. [...] a incapacidade dos elaboradores de currículo de compreender que existem interesses fundamentais do conhecimento além da predição, do controle e da eficiência não é apenas uma questão de mal-entendido, mas uma falha ética e política grave (Giroux, 1988, p. 17-19).

Em tempo, outro ponto de divergência significativa entre a BNCC e a pedagogia freireana refere-se à temporalidade da aprendizagem. A Base organiza-se em progressões de habilidades, fixando objetivos a serem alcançados em cada etapa escolar, como se o processo educativo pudesse ser medido por uma régua homogênea aplicada igualmente a todos os estudantes. Essa estrutura, embora tenha a intenção de garantir continuidade, ignora que a aprendizagem se realiza em tempos diversos, condicionados pelas histórias de vida, pelas condições socioeconômicas e pelos contextos culturais dos educandos. Em contrapartida, Paulo Freire enfatiza que a educação precisa respeitar o tempo histórico dos sujeitos, pois é nesse ritmo singular que ocorre a apropriação crítica do conhecimento. Assim, reconfigurar a BNCC sob os preceitos freireanos implicaria abandonar a lógica de cronogramas rígidos e abrir espaço para itinerários flexíveis, capazes de dialogar com a realidade concreta dos estudantes. O texto oficial admite: “[...] a progressão das aprendizagens deve obedecer a uma sequência prevista por etapas, garantindo a continuidade e a consistência do processo formativo” (Brasil, 2018, p. 15). Em sentido contrário, Freire (1992, p. 64) afirma: “[...] ensinar exige respeito ao tempo do educando, à sua curiosidade e à sua capacidade de se abrir ao novo, que não pode ser reduzida a prazos burocráticos”. Dito isso, a análise crítica-compreensiva evidencia, portanto, que a temporalidade imposta pela BNCC pode sufocar o ritmo de aprendizagem, transformando-o em exigência cronológica. Já a pedagogia freireana propõe compreender o tempo como espaço de humanização, no qual aprender e ensinar se entrelaçam como processos vivos e inacabados. Dessa forma, uma BNCC ressignificada precisaria acolher tempos múltiplos, reconhecendo que a democratização do ensino não se faz pela uniformização do calendário, mas pelo respeito à pluralidade das trajetórias e os atravessamentos escolares dos educandos.

Diante desse contexto, o aspecto da avaliação no documento normativo, ganha relevo ao ser dialogado com a pedagogia freireana. A BNCC, ao alinhar-se a sistemas de medição em larga escala, acaba reforçando a lógica de resultados padronizados, que reduzem a aprendizagem a índices numéricos e comparações estatísticas. Essa abordagem, ainda que útil para monitorar políticas públicas, desconsidera a singularidade dos processos de aprendizagem e reforça práticas pedagógicas voltadas ao cumprimento de metas externas. Em oposição, Paulo Freire defende uma avaliação concebida como parte constitutiva da prática educativa, em que o ato de avaliar é, antes de tudo, um

exercício de diálogo, de escuta e de respeito ao ritmo dos educandos. Sob essa perspectiva, avaliar não é punir ou classificar, mas promover a consciência crítica e a autorreflexão dos estudantes sobre seus próprios caminhos de aprendizagem. Isto é, o documento oficial afirma: “[...] as avaliações nacionais devem estar alinhadas à BNCC, assegurando a verificação das aprendizagens essenciais previstas em cada etapa” (Brasil, 2018, p. 18). Por outro lado, Freire (1996, p. 58) recorda: “[...] não é possível separar ensinar de avaliar, mas a avaliação deve ser prática de libertação e não de domesticação”. Diante desse quadro, a BNCC, em sua atual configuração, favorece uma cultura de exames que pouco dialoga com a vida real dos sujeitos, convertendo a avaliação em instrumento de controle. Dito isso, para que se aproxime da pedagogia freireana, seria necessário ressignificar a avaliação na BNCC, deslocando-a da lógica quantitativa e incorporando-a como prática reflexiva e participativa, na qual o estudante se reconhece como autor do próprio processo formativo. Em consequência disso, uma educação realmente democrática exigiria que o ato de avaliar fosse vivenciado como espaço de construção coletiva, e não como verificação fria de competências.

Um aspecto que a BNCC pouco desenvolve, e que representa uma divergência marcante em relação a Paulo Freire, é o lugar da comunidade no processo educativo. O documento normativo concentra-se em competências, habilidades e conteúdos a serem assegurados dentro do espaço escolar, sem abrir clareza suficiente sobre como a vida comunitária pode se integrar de forma orgânica ao currículo. Tal postura reforça uma visão institucional da escola como aparato isolado, distante das realidades sociais, culturais e econômicas que a circundam. Em contrapartida, a pedagogia freireana compreende a comunidade como fundamento do processo pedagógico, pois é no diálogo entre escola e vida social que o conhecimento ganha sentido e legitimidade. Dessa forma, reconfigurar a BNCC segundo os preceitos freireanos exigiria transformá-la em documento que reconheça explicitamente a comunidade como produtora de saberes, e não apenas como usuária passiva da escola. O texto da BNCC afirma: “[...] as aprendizagens essenciais devem ser asseguradas de forma equânime a todos, independentemente de suas condições de origem” (Brasil, 2018, p. 6). Entretanto, Freire (1981, p. 39) ressalta: “[...] é impossível pensar uma educação libertadora sem a participação ativa da comunidade, que precisa ser ouvida e reconhecida em seu papel de sujeito da história”. Dito isso, a análise crítica-compreensiva mostra, portanto, que a BNCC opera com uma lógica de homogeneização, tratando a diversidade social como desafio a ser superado pela padronização. Já a pedagogia freireana afirma justamente o contrário: que a diversidade é a base do processo formativo e que a escola deve estar aberta à escuta das comunidades para se reinventar constantemente. Em consequência disso, a compatibilidade entre BNCC e Freire só seria viável se a participação comunitária fosse

institucionalizada como dimensão central do currículo, permitindo que a escola deixe de ser um espaço de mera aplicação normativa e se converta em polo de articulação democrática e cultural.

Sobre o quesito da neutralidade da educação, há dissensos entre a visão freireana com os preceitos do documento normativo. A BNCC, ao apresentar-se como documento técnico e normativo, adota uma linguagem que transmite a ideia de imparcialidade, como se fosse possível definir conteúdos e competências universais sem considerar os conflitos sociais e políticos que atravessam a escola. Essa postura, que aparentemente busca objetividade, corre o risco de mascarar a dimensão política da prática educativa, transformando-a em processo burocrático e despolitizado. Já Paulo Freire sempre insistiu que a educação não pode ser neutra, pois está inevitavelmente ligada à escolha entre reproduzir a ordem vigente ou promover sua transformação. Reconfigurar a BNCC a partir da pedagogia freireana exigiria assumir a dimensão política como constitutiva do ato educativo, reconhecendo que cada decisão curricular é também uma escolha de valores, de perspectivas e de projetos de sociedade. O texto oficial sustenta (Brasil, 2018): “[...] a BNCC define as aprendizagens essenciais de forma a orientar o trabalho pedagógico de maneira objetiva e imparcial” (p. 7). Em oposição, Freire (1997, p. 23) é categórico: “[...] ensinar é sempre um ato político, nunca um ato neutro, porque implica escolhas que afetam a vida dos educandos e da sociedade”. Ou seja, o que vemos, ao adotar o discurso da neutralidade, a BNCC reforça um currículo que tende à adaptação e à conformidade, enquanto a pedagogia freireana exige um currículo vivo, crítico e transformador. Dessa forma, uma Base ressignificada deveria abandonar a pretensão de imparcialidade e explicitar seu compromisso ético-político com a emancipação, transformando-se em ferramenta que não apenas organiza conteúdos, mas que também fortalece a democracia e a justiça social no espaço escolar.

À medida que aumentava a racionalidade processo/produto, diluía-se a importância da educação, numa primeira e última instância, como um empreendimento político. [...] um método ‘neutro’ significava, ou parecia significar, a nossa própria neutralidade. [...] embora um determinado número de tradições alternativas tenha continuado a tentar manter vivo este gênero de questão política, de um modo geral a fé na inerente neutralidade das instituições, no conhecimento ensinado e nos métodos e ações era idealmente adequada para ajudar a legitimar as bases estruturais de desigualdade social<sup>11</sup> (Apple, 2001, p. 40).

Outro aspecto que revela divergências importantes entre a BNCC e a pedagogia freireana é o lugar da afetividade e da humanização no processo educativo. A BNCC, ao priorizar competências cognitivas e habilidades técnicas, apresenta um desenho curricular que pouco aborda as dimensões emocionais, relacionais e humanas que permeiam a prática escolar. Essa ausência é significativa, pois reforça a lógica da escola como espaço de treinamento intelectual, dissociado das experiências afetivas

<sup>11</sup> Tradução nossa.



que constituem a aprendizagem real dos sujeitos. Em oposição, Paulo Freire defendeu reiteradamente que não há educação crítica sem compromisso com a afetividade e com a humanização, porque é no encontro dialógico, carregado de emoção e cuidado, que se cria o ambiente propício para a conscientização. Reconfigurar a BNCC à luz de Freire exigiria, portanto, reconhecer explicitamente que o vínculo entre professor e aluno, assim como a criação de espaços de escuta e de acolhimento, são condições indispensáveis para a construção de saberes significativos. Logo, o documento oficial da BNCC (Brasil, 2018) destaca: “[...] a Base organiza o trabalho pedagógico a partir de competências cognitivas, socioemocionais e culturais que orientam a aprendizagem” (p. 8). No entanto, Freire (1996, p. 59) sublinha: “[...] sem amor, sem humildade e sem afeto, o diálogo se esvazia, e a educação perde sua força humanizadora”. Assim, conclui-se que, ao reduzir a afetividade a um aspecto secundário, a Base ignora um elemento central da pedagogia libertadora. Dessa forma, ressignificar o documento a partir de Freire significaria incluir a afetividade como princípio pedagógico, deslocando-a do plano implícito para a centralidade do currículo, de modo que o ato de ensinar e aprender seja sempre um processo de humanização e de encontro ético entre sujeitos.

É fundamental observar que a BNCC, ao tratar da formação dos estudantes, vincula de maneira intensa a educação ao preparo para o mundo do trabalho e para a vida produtiva, o que se expressa na centralidade das competências gerais voltadas à empregabilidade. Essa orientação, embora responda a demandas econômicas contemporâneas, corre o risco de reduzir a escola a um espaço de adestramento funcional, deslocando sua função política e crítica. Em contraste, Paulo Freire concebe o trabalho como atividade criadora e como prática social capaz de formar sujeitos históricos, ou seja, como experiência que ultrapassa a mera preparação para ocupar postos no mercado. Reconfigurar a BNCC conforme os preceitos freireanos exigiria compreender a formação para o trabalho como espaço de emancipação, em que os estudantes possam problematizar as condições de produção, refletir sobre desigualdades e projetar alternativas de transformação social. O documento oficial afirma (Brasil, 2018, p. 9): “[...] as aprendizagens essenciais devem preparar os estudantes para enfrentar os desafios da vida pessoal, social e profissional”. Já Freire (1981, p. 72) ressalta: “[...] o trabalho, quando reduzido à sua dimensão produtiva, perde sua função formadora; ele precisa ser entendido como prática criadora e como possibilidade de emancipação”. Portanto, a BNCC opera sob uma ótica pragmática, enquanto a pedagogia freireana insiste na dimensão humanizadora do trabalho. Assim, uma BNCC ressignificada não deveria restringir-se à preparação para o mercado, mas assumir a tarefa de articular formação profissional e cidadania crítica, possibilitando que os estudantes compreendam o trabalho não apenas como sobrevivência, mas como caminho de transformação coletiva e construção democrática.

Vale ressaltar que a BNCC, ao tratar da área da linguagem, prioriza o desenvolvimento de competências voltadas à comunicação eficiente, à interpretação de textos e ao uso funcional da língua em diferentes contextos. Embora tais objetivos tenham sua relevância, essa abordagem tende a reduzir a linguagem a uma ferramenta instrumental, descolada de seu potencial de formar sujeitos críticos. Já para Paulo Freire, a linguagem é sempre um ato político, pois não existe leitura da palavra sem leitura do mundo, e a aprendizagem da língua deve estar enraizada nas experiências sociais dos educandos. Assim, reconfigurar a BNCC segundo os preceitos freireanos significaria superar a visão técnica da linguagem e integrá-la ao processo de conscientização, no qual cada palavra lida e escrita remete a uma realidade concreta a ser transformada. O documento oficial estabelece que “[...] a área de Linguagens tem como objetivo desenvolver nos estudantes competências de comunicação verbal, visual e multimodal, favorecendo a expressão e a compreensão” (Brasil, 2018, p. 18). Em contrapartida, Freire (1989, p. 21) enfatiza: “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e é a partir dessa leitura que o ato de ler e escrever se torna significativo para o educando”. Logo, mostra-se que a BNCC tende a instrumentalizar a linguagem, enquanto a pedagogia freireana a projeta como meio de emancipação. Portanto, uma BNCC ressignificada deveria recolocar a linguagem não apenas como competência comunicativa, mas como ferramenta de libertação, em que os estudantes aprendam a ler e escrever para compreender, questionar e intervir no mundo que os cerca.

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire; Macedo, 2011, p. 29).

É fundamental compreender que o documento normativo, ao definir competências e habilidades obrigatórias para a educação básica, acaba também orientando, de forma indireta, mas incisiva, a formação inicial e continuada de professores. Essa vinculação, que busca alinhar a prática docente ao cumprimento das metas previstas, tende a reduzir a formação a um processo técnico, no qual os futuros educadores são preparados para aplicar conteúdos e métodos previamente estabelecidos, em vez de desenvolverem autonomia intelectual e espírito crítico. Paulo Freire, em contrapartida, defende que o professor é sujeito político e investigador de sua prática, capaz de reinventar constantemente o ato de ensinar a partir da realidade concreta de seus alunos. Reconfigurar a BNCC nesse aspecto implicaria transformar sua influência sobre a formação docente: ao invés de orientar apenas para a aplicação de competências, deveria enfatizar a necessidade de formar professores reflexivos, autônomos e comprometidos com a emancipação social. O próprio documento

afirma: “[...] a BNCC constitui referência obrigatória para a construção de currículos e para orientar a formação de professores” (Brasil, 2018, p. 5). Já Freire (1996, p. 42) sublinha: “[...] ensinar exige pesquisa, reflexão e compromisso ético, porque o professor não é um repetidor de programas, mas um criador de possibilidades para a construção do conhecimento”. Neste sentido, ao reduzir a formação docente a um treinamento tecnicista, a BNCC ameaça esvaziar a potência política da profissão. Uma BNCC ressignificada precisaria, portanto, reconhecer explicitamente que a formação de professores não se faz pela simples adequação a parâmetros normativos, mas pela construção permanente de uma consciência crítica que permita ao educador transformar a sala de aula em espaço de diálogo, criação e emancipação coletiva.

Cabe salientar que a BNCC, embora afirme contemplar a diversidade cultural, mantém uma estrutura curricular que privilegia conhecimentos acadêmicos formais e ocidentalizados, relegando os saberes populares e tradicionais a um espaço secundário. Em consequência, essa lógica curricular tende a reforçar desigualdades, pois considera legítimos apenas os conhecimentos validados por instituições hegemônicas, ignorando os modos de vida e de aprendizagem das comunidades locais. Em contrapartida, a pedagogia freireana insiste que a educação deve partir da cultura dos educandos, valorizando seus saberes, suas histórias e suas práticas como ponto de partida para o diálogo pedagógico. Assim, ressignificar a BNCC segundo os preceitos freireanos significaria superar a visão assimilacionista e construir um currículo efetivamente intercultural, em que as vozes marginalizadas sejam reconhecidas como produtoras de conhecimento. O texto da BNCC registra: “[...] os currículos devem contemplar a diversidade cultural brasileira, assegurando o respeito às diferentes identidades e expressões” (Brasil, 2018, p. 13). Em contradição, Freire (1983, p. 45) enfatiza: “[...] ninguém educa ninguém, mas todos se educam em comunhão, a partir dos saberes que já possuem e das experiências que compartilham”. Portanto, a BNCC ainda trata a diversidade de forma decorativa, como adendo a um currículo centralizado, enquanto a pedagogia freireana a entende como fundamento do processo educativo. Reconfigurar a BNCC exigiria, nesse sentido, uma mudança estrutural que reconhecesse os saberes populares e comunitários não como complemento, mas como pilares do currículo, promovendo uma educação verdadeiramente intercultural e emancipadora.

Deve-se destacar que a Base inclui o uso de tecnologias digitais como parte de suas competências gerais, apresentando-as como ferramentas necessárias para a comunicação, a aprendizagem e a inserção no mundo contemporâneo. Embora esse reconhecimento seja relevante, o documento as trata majoritariamente como instrumentos técnicos, voltados à eficiência comunicativa e ao preparo para um mercado de trabalho digitalizado. Essa abordagem, se não for criticamente tensionada, pode reforçar a lógica de consumo e adaptação acrítica às tecnologias dominantes. Em

contraste, Paulo Freire defende que a tecnologia deve ser apropriada pelos sujeitos como meio de leitura e transformação da realidade, e não apenas como recurso utilitário. Desse modo, para o teórico, deve-se tratar a tecnologia como tema gerador, isto é, como ponto de partida para reflexões sobre poder, cultura, desigualdade e emancipação. O texto oficial estabelece: “[...] o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação deve ser integrado ao desenvolvimento das competências, favorecendo a aprendizagem autônoma e colaborativa” (Brasil, 2018, p. 10). Já Freire (2000, p. 34) adverte: “[...] não há neutralidade no uso das tecnologias, elas carregam intenções e valores, e por isso precisam ser apropriadas de forma crítica e criadora”. A análise crítica-compreensiva demonstra que, ao reduzir a tecnologia a instrumento, a BNCC ignora sua dimensão política, cultural e social. Reconfigurar esse aspecto do documento exigiria deslocar a tecnologia da esfera da adaptação funcional para a da problematização crítica, permitindo que os estudantes compreendam os impactos sociais de seu uso e se tornem sujeitos capazes de transformar, e não apenas de consumir, os recursos digitais. Assim, a tecnologia, em diálogo com a pedagogia freireana, deixaria de ser ferramenta de conformidade e passaria a ser instrumento de libertação.

[...] as tecnologias educacionais não podem ser vistas como instrumentos neutros de eficiência, pois elas carregam consigo formas específicas de controle cultural e social. O perigo está em aceitá-las apenas como ferramentas técnicas, sem considerar como produzem e reproduzem relações de poder, legitimando determinadas visões de mundo enquanto silenciam outras. O papel de uma pedagogia crítica é, justamente, problematizar esses usos, de modo a transformar a tecnologia em espaço de resistência e emancipação (Apple, 2001, p. 112).

A análise realizada até aqui permite sintetizar que a BNCC apresenta tanto limites quanto potencialidades no campo educacional brasileiro. Entre os limites, estão sua tendência à padronização, o risco de reduzir a docência a mero cumprimento de prescrições e a ênfase em competências instrumentais em detrimento de uma formação crítica. Contudo, é preciso reconhecer que a Base também carrega potencialidades, sobretudo quando compreendida como um documento que pode assegurar um mínimo de equidade, garantindo a todos os estudantes acesso a determinados conhecimentos. Contudo, essa ambivalência exige que a BNCC seja tensionada criticamente, de modo a evitar que se torne apenas instrumento tecnocrático. Não se pode ignorar que o próprio texto oficial sustenta: “[...] a Base Nacional Comum Curricular define direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todos os alunos, independentemente de suas condições de origem” (Brasil, 2018, p. 7). Ao mesmo tempo, Paulo Freire (1996, p. 66) observa: “[...] a educação não pode ser reduzida a treinamento de conteúdos, porque sua tarefa maior é criar possibilidades para a produção de saberes significativos”. Assim sendo, a BNCC abre espaço para avanços, mas somente se for apropriada

criticamente pelos sujeitos escolares, evitando que suas prescrições se convertam em mecanismos de homogeneização cultural e pedagógica.

Além disso, é importante destacar que a BNCC deve ser compreendida não como um fim em si mesma, mas como um ponto de partida que pode orientar processos pedagógicos em constante transformação. Ao cristalizar-se como documento normativo, corre-se o risco de tratá-la como uma instância definitiva, imutável, capaz de responder por si só às múltiplas realidades da educação brasileira. No entanto, políticas curriculares, por sua própria natureza, precisam ser revisitadas, tensionadas e ressignificadas à luz dos contextos concretos em que se realizam. É nesse sentido que a BNCC deve ser tomada como referência inicial, e não como resposta final. O próprio documento reconhece essa limitação ao afirmar: “[...] a Base Nacional Comum Curricular constitui referência nacional obrigatória, mas precisa ser complementada por currículos locais que dialoguem com as especificidades regionais” (Brasil, 2018, p. 10). Em diálogo com essa perspectiva, Freire (1992, p. 81) ressalta: “[...] o conhecimento não pode ser engessado em esquemas fixos, porque se constrói historicamente no encontro entre sujeitos que aprendem e ensinam ao mesmo tempo”. Dessa forma, a análise crítica-compreensiva evidencia que a Base só pode cumprir um papel emancipador quando for apropriada como uma etapa inicial, aberta a reformulações e às vozes dos sujeitos escolares. Portanto, não se trata de negar a importância de um documento nacional que assegure direitos de aprendizagem, mas de reafirmar que o currículo real se constrói no chão da escola, em processos coletivos, dialogados e permanentemente inacabados.

Cumprе salientar que uma das maiores contradições da BNCC está em seu discurso de equidade, que muitas vezes se converte em mecanismo de padronização, apagando diferenças culturais, regionais e sociais. No entanto, embora o documento se apresente como ferramenta para assegurar direitos de aprendizagem a todos os estudantes, sua estrutura normativa pode induzir a uma homogeneização curricular que não respeita plenamente as singularidades locais. Dito isso, esse processo gera tensões, pois, ao tentar universalizar determinados conteúdos, corre-se o risco de reforçar desigualdades ao ignorar contextos de vulnerabilidade, em que os tempos e modos de aprender não seguem a mesma lógica prevista no documento. Assim, é por isso que a BNCC precisa ser problematizada em sua pretensa neutralidade, já que a padronização pode se transformar em forma de exclusão. O texto oficial sustenta que “[...] a Base deve assegurar aprendizagens essenciais que constituam direito de todos, independentemente das condições em que vivem” (Brasil, 2018, p. 6). Entretanto, Freire (1987, p. 45) adverte de modo incisivo: “[...] quando a educação é reduzida a padrões universais que ignoram as histórias concretas, o resultado é a reprodução da opressão e não a superação dela”. A análise crítica-compreensiva demonstra que a padronização não pode ser entendida

como sinônimo de justiça, mas precisa ser ressignificada à luz da pedagogia freireana, na qual a equidade só se realiza quando a diferença é reconhecida como constitutiva do processo educativo. Assim, pensar políticas curriculares inspiradas em Freire exige deslocar a BNCC de uma lógica homogeneizadora para uma lógica dialógica, em que a diversidade não seja vista como problema a ser corrigido, mas como riqueza que potencializa o ato educativo.

É fundamental observar que, diante dos impasses que cercam a BNCC, a pedagogia freireana se coloca como horizonte crítico indispensável para repensar a função das políticas curriculares no Brasil. Enquanto a Base tende a fixar conteúdos e competências em moldes prescritivos, Paulo Freire oferece um caminho distinto: a educação como prática da liberdade, em que o currículo não é algo imposto, mas construído coletivamente a partir da realidade dos sujeitos. Logo, essa perspectiva amplia as possibilidades de ressignificação do documento, deslocando-o de uma concepção tecnicista para uma dimensão dialógica e transformadora. Assim, não basta reconhecer a BNCC como instrumento de normatização, é necessário concebê-la como espaço em disputa, capaz de ser apropriado criticamente pelos educadores. O documento oficial, em sua justificativa, enfatiza que “[...] a BNCC busca orientar práticas pedagógicas de forma coerente e estruturada, garantindo que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos em todas as escolas do país” (Brasil, 2018, p. 11). Contudo, como lembra Freire (1996, p. 72): “[...] ensinar exige a coragem de lutar contra qualquer forma de domesticação, porque a prática educativa deve sempre favorecer a autonomia e a consciência crítica dos educandos”. Essa tensão revela que a pedagogia freireana não recusa a necessidade de diretrizes, mas questiona o modo como elas podem se tornar aprisionadoras quando descoladas da realidade. Neste sentido, repensar a BNCC à luz de Freire significa transformá-la em ferramenta aberta, que estimule o diálogo, reconheça os saberes locais e fortaleça a capacidade dos sujeitos de reinventar permanentemente a educação, fazendo dela não uma lista de competências a cumprir, mas um projeto político de emancipação coletiva.

Provavelmente a iniciativa mais significativa posta em prática por Freire e sua equipe na Secretaria de Educação foi um movimento de reforma curricular baseado em uma abordagem interdisciplinar e participativa da produção do conhecimento. O currículo utilizava temas geradores relacionados a situações reais e a questões relevantes para os educandos e suas comunidades [...] esse sistema aberto tinha como objetivo criar maior autonomia escolar e responsabilidade comunitária (Schugurensky; Bailey, 2014, p. 37).

Nesse cenário, merece atenção o fato de que a BNCC, ao se estruturar em torno de competências e habilidades mensuráveis, abre espaço para sua instrumentalização tecnocrática, reduzindo a educação a uma engrenagem de controle e desempenho. Essa lógica se aproxima de uma visão empresarial da escola, em que o sucesso pedagógico é avaliado por indicadores e metas



previamente definidos, esvaziando a dimensão ética, política e cultural da formação humana. Em contraste, a pedagogia freireana adverte que a educação não pode ser reduzida a um processo mecânico, pois se trata de um ato profundamente político e existencial. Nesse sentido, demandaria romper com o discurso da neutralidade técnica e reafirmar que toda prática curricular implica escolhas de valores, visões de mundo e projetos de sociedade. O texto oficial deixa claro esse viés quando aponta: “[...] a organização das competências deve favorecer a avaliação objetiva do desempenho, garantindo a qualidade do processo educativo em todo o território nacional” (Brasil, 2018, p. 14). Já Freire (2001, p. 53) alerta: “[...] quando a educação se converte em simples técnica, ela se torna instrumento de domesticação, e não de libertação”. Depreende-se, portanto, que a tecnocracia curricular não é neutra, mas atua como forma de disciplinamento dos sujeitos, moldando-os para a adaptação a um sistema social desigual. Dessa forma, ressignificar a BNCC sob os preceitos freireanos exige recuperar sua dimensão de projeto político, no qual a técnica esteja subordinada à ética e à emancipação, garantindo que a escola não seja mero espaço de adestramento, mas um território de criação, crítica e reinvenção da sociedade.

Por isso, ao mesmo tempo em que a BNCC se apresenta como documento normativo de caráter nacional, é preciso reconhecê-la como espaço em disputa, onde diferentes projetos de sociedade e de educação se enfrentam. A Base não é produto acabado ou neutro, mas resultado de negociações políticas, influências econômicas e pressões de diferentes grupos sociais, o que torna indispensável uma leitura crítica de seu conteúdo e de seus efeitos. Quando apropriada de forma acrítica, corre o risco de se converter em instrumento de uniformização cultural, alinhado a interesses dominantes; quando interpretada criticamente, pode se transformar em campo fértil para a construção de práticas emancipatórias que escapam ao controle tecnocrático. Em outras palavras, sua relevância não está em cristalizar verdades universais, mas em oferecer um ponto de partida a ser ressignificado pelas escolas e professores em diálogo com suas comunidades. O próprio documento oficial admite: “[...] a Base deve ser entendida como referência nacional, mas não substitui a elaboração de propostas pedagógicas locais, que devem refletir os contextos socioculturais de cada rede e escola” (Brasil, 2018, p. 12). Em sintonia com esse raciocínio, Freire (1997, p. 38) afirma: “[...] toda política educacional é uma escolha política, e como tal deve ser analisada, contestada e reinventada pelos que a vivenciam”. A análise crítica-compreensiva mostra, portanto, que a BNCC não deve ser aceita passivamente, mas assumida como território de disputa e de criação, no qual os sujeitos escolares exercem seu protagonismo para tensionar as normas, dar-lhes novos significados e, assim, transformar o currículo em instrumento de emancipação coletiva.

Desse modo, ao refletirmos sobre as políticas curriculares no Brasil, torna-se indispensável reconhecer as contribuições da pedagogia freireana como horizonte crítico e transformador. Enquanto a BNCC se ancora em um modelo de organização centrado em competências universais, a pedagogia de Paulo Freire abre caminho para um currículo vivo, em permanente diálogo com os sujeitos da prática educativa. Isso significa compreender que não basta planejar conteúdos a serem transmitidos, mas construir propostas curriculares capazes de articular saberes escolares e saberes comunitários, ampliando a relevância social da escola. Tal concepção rompe com a ideia de currículo como lista fixa de objetivos e o projeta como projeto político-pedagógico em constante reinvenção. Assim, não se pode ignorar que o documento oficial afirma: “[...] a Base Nacional Comum Curricular deve nortear políticas de formação docente, de avaliação e de produção de materiais didáticos” (Brasil, 2018, p. 15). Em contraponto, Freire (1983, p. 59) enfatiza: “[...] o currículo não pode ser construído sem os professores e sem os educandos, porque são eles que conhecem os problemas reais e os temas que precisam ser problematizados”. Dito isso, a análise crítica-compreensiva evidencia que a pedagogia freireana não recusa a importância de diretrizes nacionais, mas insiste que estas só ganham sentido quando apropriadas pelas comunidades escolares em processos de participação efetiva. Portanto, repensar as políticas curriculares com base em Freire é deslocá-las do âmbito da normatividade abstrata para o campo da prática concreta, na qual a democracia, a criticidade e a emancipação orientem os rumos da educação.

#### **4 CONCLUSÃO**

O percurso analítico realizado ao longo deste estudo mostrou que a BNCC representa um marco normativo importante, mas não suficiente, para pensar a educação básica brasileira em sua complexidade. Embora organize direitos de aprendizagem e ofereça parâmetros comuns, ela traz consigo limites que precisam ser tensionados, sobretudo no que diz respeito à tendência de padronização e ao risco de esvaziar a autonomia pedagógica. Nesse sentido, a leitura crítica possibilitou compreender que o documento, quando tomado isoladamente, corre o risco de reduzir a escola a um espaço burocrático. Contudo, quando colocado em diálogo com a pedagogia freireana, revela-se a chance de ser ressignificado como um ponto de partida para práticas mais vivas, criativas e emancipatórias.

Além disso, ficou evidente que a rigidez normativa da BNCC precisa ser contrastada com a noção de educação como processo histórico, inacabado e permanentemente reinventado. Enquanto a Base tende a consolidar aprendizagens essenciais de forma prescritiva, a pedagogia freireana insiste na abertura ao inédito, no respeito aos tempos diversos de aprendizagem e na valorização dos saberes

construídos pelos sujeitos em seus contextos. Dessa forma, o diálogo entre ambos não se dá pela simples adesão ou rejeição ao documento, mas pelo reconhecimento de que a política curricular só ganha sentido quando apropriada criticamente pelos sujeitos escolares, capazes de transformá-la em instrumento de libertação e não de domesticação.

Convém observar que um dos achados mais significativos é a necessidade de deslocar a BNCC de uma lógica tecnocrática para uma lógica dialógica. O documento, em muitos momentos, apresenta-se como referência neutra, mas, na prática, carrega escolhas políticas e ideológicas que influenciam diretamente a vida escolar. A pedagogia freireana contribui ao desvelar essas contradições, lembrando que não existe neutralidade na educação e que todo currículo implica opções sobre que sociedade se deseja construir. Portanto, mais do que aplicar competências e habilidades, trata-se de criar condições para que professores e estudantes problematizem os conteúdos e se reconheçam como protagonistas na construção de sentidos coletivos.

É importante destacar também que o estudo revelou como a valorização da diversidade e dos saberes populares constitui um ponto em que a pedagogia freireana oferece pistas fundamentais para ressignificar a BNCC. Embora a Base reconheça a pluralidade cultural, muitas vezes a trata como adendo a um núcleo homogêneo. Já a perspectiva freireana afirma a diversidade como elemento central e constitutivo da prática pedagógica. Assim, o caminho apontado não é o de descartar a BNCC, mas de reposicioná-la de modo que contemple a interculturalidade como fundamento, ampliando a legitimidade da escola ao reconhecer os diferentes modos de viver, aprender e produzir conhecimento.

De igual maneira, merece atenção o fato de que a formação docente aparece como um campo estratégico de disputa. A BNCC, ao orientar a formação de professores, pode reforçar um viés tecnicista, mas também pode ser transformada em espaço de fortalecimento da práxis crítica, caso seja lida e apropriada à luz da pedagogia freireana. O professor, longe de ser apenas executor de programas, deve ser visto como intelectual comprometido com a criação de possibilidades, alguém que constrói o currículo no diálogo com seus alunos e com a comunidade. Em consequência disso, a BNCC só se realiza plenamente quando incorporada à prática viva da escola, em constante interação com o contexto social.

Assim, pode-se afirmar que a principal contribuição desta reflexão foi mostrar que a BNCC não deve ser tratada como ponto de chegada, mas como um ponto de partida, sempre aberto ao tensionamento crítico e à reinvenção coletiva. Ao ser atravessada pelos princípios freireanos de diálogo, autonomia e conscientização, a Base pode deixar de ser um simples manual de competências e transformar-se em referência para a construção de uma educação que forme sujeitos capazes de ler e transformar o mundo em que vivem. Em outras palavras, o desafio posto não é apenas aplicar

diretrizes nacionais, mas transformá-las em instrumentos de emancipação, garantindo que a escola cumpra sua função maior: desenvolver pensamento crítico, autonomia e consciência cidadã em uma sociedade democrática.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

APPLE, M. W. Política cultural e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

DEMO, P. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 2000.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Por uma “Pedagogia do Encontro” – vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, bell hooks e Haim Ginott. *Revista Aracê*, São José dos Pinhais, v. 7, n. 5, p. 21416-21459, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4816/6731>. Acesso em: 13 Jun. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. The cross that erases ancestral traces – evangelical conversion and the disfigurement of indigenous identity in Brazil. *ARACÊ, [S.l.]*, v. 7, n. 2, p. 9747–9776, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-298. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3561>. Acesso em: 15 Jun. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. A convergência entre os ensinamentos de Paulo Freire e os princípios da educação decolonial: caminhos para a emancipação e resistência ao colonialismo educacional. *ARACÊ, [S.l.]*, v. 7, n. 2, p. 247-264, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-024. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-024>. Acesso em: 15 Jun. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre palavras e ações – os saberes da “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire para transformar o ensino em prática viva. *ARACÊ, [S.l.]*, v. 7, n. 2, p. 1576-1600, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-135. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-135>. Acesso em: 15 Jun. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação que interroga – o ato de ler como prática libertadora e a construção da consciência crítica na formação do sujeito a partir da perspectiva de Paulo Freire. *ARACÊ, [S.l.]*, v. 7, n. 4, p. 220-245, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-014. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-014>. Acesso em: 15 Jun. 2025.

FREIRE, P. Educação e atualidade brasileira. Recife: Editora UFPE, 1959.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d’Água, 1997.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. À sombra desta mangueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. Dialogando com a própria história. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; MACEDO, D. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FLICK, U. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2009.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning. South Hadley: Bergin & Garvey, 1988.

GIROUX, H. A. Teoria crítica e resistência em educação: uma pedagogia para a oposição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. A. Pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and schooling. Boulder: Westview Press, 2024.

GIROUX, H. A. Critical pedagogy in a time of uncertainty. New York: Routledge, 2025.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Consciência, autonomia e transformação”: a educação como catalisador da transformação social e da consciência crítica na perspectiva de Paulo Freire. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 22(9), e6729, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-6729>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “O avesso da educação”: a incorrigível lógica do neoliberalismo em ataque ao ensino público e seu impacto na educação. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 22(9), e6860, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-6860>. Acesso em: 20 Jun. 2025.



SANTOS, A. N. S. dos et al. “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de bell hooks. *CADERNO PEDAGÓGICO*, 21(10), e8633, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-8633>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Paulo Freire: do educador ao gestor – transformações da secretaria de educação às escolas públicas populares da América Latina.” *CADERNO PEDAGÓGICO*, 21(10), e9774, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-9774>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Entre a libertação e o engajamento – A influência de Paulo Freire na pedagogia transformadora de Bell Hooks.” *CADERNO PEDAGÓGICO*, 21(12), e10414, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n12-10414>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Descolonizando os currículos – O protagonismo negro na transformação do conhecimento e dos currículos no processo de descolonização educacional brasileira.” *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(11), e7980, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n11-7980>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Pedagogia dialógica – desafios e potencialidades da educação como prática da liberdade em Paulo Freire.” *CADERNO PEDAGÓGICO*, 21(9), e7411, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n9-7411>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Por uma educação do afeto: construindo ‘comunidades pedagógicas em sala de aula’ para transpor o sensível para uma educação transformadora com bell hooks.” *CADERNO PEDAGÓGICO*, 22(1), e13578, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-13578>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Educação emergente”: enfrentando desafios contemporâneos e moldando o futuro com a perspectiva crítica e emancipadora. *CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES*, 17(7), e8342, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/ccsv17n7-8342>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et a. Educação decolonial: desafios epistêmicos e a luta contra o eurocentrismo, patriarcado e capitalismo na contemporaneidade. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9101. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-142> Acesso em: 20 Jun. 2025.

SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHUGURENSKY, D.; BAILEY, R. Paulo Freire. London: Bloomsbury Academic, 2014.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

WEBER, M. Ensaio de sociologia. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1949.