

A ética da alteridade e do diálogo são possíveis na Base Nacional Comum Curricular?

Iranilde Ferreira Miguel

Como citar: MIGUEL, Iranilde Ferreira. A ética da alteridade e do diálogo são possíveis na Base Nacional Comum Curricular?. *In*: CARVALHO, Alonso Bezerra de (org.). **Educação, ética e decolonialidade**: contribuições para a formação de professores e a prática docente. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p. 167-188. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-465-3.p167-188>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 8

A ética da alteridade e do diálogo são possíveis na Base Nacional Comum Curricular?

Iranilde Ferreira Miguel²⁹

Introdução

Em tempos de naturalização da desumanização, a educação é conclamada por todos os setores da sociedade a exercer o papel de formação humana, com vistas a transformar a realidade que se impõe. Seria a educação a panaceia³⁰ de um processo civilizatório alicerçado em relações econômicas e sociais capitalistas, que já demonstraram suas capacidades letais de destruição?

O que é a educação senão uma das formas de humanização dos seres humanos? A palavra educação ocupa posições importantes nas pautas políticas, nos discursos, nas leis, nas manchetes, e têm se revelado campo de disputas de poder e principalmente de dominação. O discurso neoliberal presente nos documentos oficiais dos currículos, falam da ética, da humanização, da alteridade, do diálogo,

²⁹ Graduada em Pedagogia e História, Mestre em Educação pela Unesp/Presidente Prudente, Doutoranda em Educação, na Unesp/Marília. Atualmente é supervisora de ensino na DER/Adamantina - Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. Email: iranilde.ferreira-miguel@unesp.br

³⁰ Panaceia na mitologia grega: deusa da cura de todos os males.

do cuidado, porém, concordamos com Freire (1999, p. 19), que aponta para o domínio da “malvadez da ética do mercado”.

Alteridade, diálogo e ética, são palavras muito usadas no cotidiano escolar. A evocação do respeito ao outro, respeito às diferenças, à ética, ao diálogo, à empatia, têm sido repetidas como se fossem verdadeiros mantras no meio educacional, no entanto a ausência de práticas de cuidado, de responsabilidade com o outro, a negação do/de diálogo e da ética, são constitutivos do modo de viver da sociedade moderna e conseqüentemente habitam os espaços escolares.

Este artigo pretende refletir sobre os limites de uma educação como prática de liberdade na perspectiva freireana e da alteridade do pensamento Lévinasiano, tendo em vista que as políticas públicas educacionais reformistas dos últimos 30 anos têm caminhado no sentido de transformar a educação numa mercadoria e a escola numa empresa. Recorremos à pesquisa bibliográfica qualitativa num viés marxista, por entendermos que as análises marxistas são eficientes no desvelamento das relações econômicas e sociais que se estabelecem na definição de políticas públicas educacionais. Porém, não nos prendemos a um único caminho, já que concebemos a possibilidade e a necessidade de diálogo entre todos os saberes, considerando que de acordo com Santos (2010, p. 57) “[...] uma das premissas básicas da ecologia de saberes é que todos os métodos e todos os conhecimentos convivem com limites internos e limites externos”.

Freitas (2018), na obra *A Reforma Empresarial da Educação: Nova Direita, Velhas ideias*, nos alerta sobre os movimentos políticos que criaram e justificaram a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular, em nível global.

Aquele debate sobre referências nacionais curriculares dos anos 1990 agora tem lugar em vários países sobre a forma “bases nacionais comuns curriculares”, no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (*accountability*) na educação (Sahlberg, 2011), atropelando a diversidade e os Estados nacionais, já que o capital rentista (criador do neoliberalismo) opera de forma supranacional (Freitas, 2018, p. 12).

Neste contexto, colocamo-nos a refletir sobre a dicotomia existente entre o ideal de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, o texto produzido como documento norteador³¹ para se atingir esse ideal e o que se pratica como construção dessa sociedade, sem desconsiderar os interesses de todos os atores envolvidos nesta trama.

Desta forma, nosso ponto de partida diz respeito ao extraordinário fracasso do projeto educacional em curso. Não somos ingênuos em acreditar que a educação seja a solução para todos os males, mas estamos convictos do seu poder de humanização e de transformação social. Neste sentido Mézáros, nos fundamenta:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças (Mészáros, 2008, p. 25).

³¹ BNCC

Do outro lado, Zygmunt Bauman nos alerta em sua obra *Vidas desperdiçadas*, sobre os níveis intoleráveis de desumanização que o modelo econômico capitalista neoliberal impõe à humanidade:

A produção de “refugos humanos”, ou, mais propriamente, de seres humanos refugados (os “excessivos” e “redundantes”, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernização e um acompanhante inseparável da modernidade (Bauman, 2005, p.12).

Este duro diagnóstico, nos levou a pensar a BNCC na perspectiva de um diálogo entre Emmanuel Lévinas e Paulo Freire. A escolha desses autores justifica-se pela proximidade dos pensamentos de ambos. Paulo Freire com a pedagogia do oprimido, propondo uma educação como prática de liberdade e Emmanuel Lévinas com a ética da alteridade, propondo a responsabilidade desinteressada com o outro, e também porque como já dissemos anteriormente o discurso da alteridade, do diálogo e do cuidado com o outro estão presentes no cotidiano escolar, sem contudo, fazer parte da cultura escolar.

Paulo Freire e Emmanuel Lévinas: é possível um diálogo?

Não temos dúvidas da aproximação e do diálogo que se estabelece entre esses dois autores. A ética da alteridade de Lévinas é uma resposta à desumanização provocada pelas guerras mundiais vividas pelo autor que teve parte de sua família massacrada pelo nazismo. Enquanto foi mantido prisioneiro, experimentou o “amargor da segregação anti-semita e viu seus companheiros serem torturados e assassinados” (Bezerra, 2013, p. 178). Lévinas,

experimentou a crueldade de um homem contra outro homem, e diante da barbárie humana, desnudada pela guerra e pelo nazismo, elaborou seu pensamento filosófico onde a responsabilidade com o outro é fundamental.

No pensamento freireano encontramos a indignação, fruto da experiência do autor, com os “esfarrapados” do mundo e o inconformismo com a negação do outro como gente, como humano. Em entrevista, Freire (1997) diz:

Quando muito moço, muito jovem, eu fui aos mangues do Recife, aos córregos, aos morros do Recife, às zonas rurais de Pernambuco, trabalhar com os camponeses e com as camponesas, com os favelados [...]. Mas o que acontece é que quando eu chego lá a realidade dura do favelado, a realidade dura do camponês, a negação do seu ser como gente, a tendência aquela adaptação, aquele estado quase inerte diante da negação da liberdade, aquilo tudo me remeteu a Marx. Eu sempre digo, que não foram os camponeses que disseram a mim: Paulo, tu já leste Marx? Não, de jeito nenhum! Eles não liam nem jornal... Foi a realidade deles que me remeteu a Marx (Freire, 1997).

O pensamento lévinasiano, reivindica a condição ética da alteridade como dimensão primeira da existência humana (Ruiz, 2011). A pedagogia freireana, por sua vez, manifesta-se no compromisso com o outro, como compromisso político/social de libertação, de humanização. Lévinas e Freire denunciam a desumanização, e elegem a ética como elemento fundante das/nas relações humanas.

O pensamento desses autores nos desafia a compreendê-los e a viver os conceitos por eles criados, por isso consideramos nossas reflexões oportunas em meio ao cenário caótico em que está imersa a

vida humana, que em nome do progresso desenfreado da modernidade assistimos ao banimento de uma grande parcela de humanos serem convertidos à condição de “refugo humano” (Bauman, 2005, p.13).

A centralidade da ética nas obras de Paulo Freire e Emmanuel Lévinas

A ética para os autores não se limita a um conjunto de códigos, com princípios que devem ser seguidos. Ambos propõem a responsabilidade com o outro na forma de agir no cotidiano, como forma de restauração da humanidade perdida na totalidade da violência e da negação do Ser.

A obra de Paulo Freire é perpassada pela rigorosidade ética que denuncia a desumanização e conclama a ação libertadora.

Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. [...]. Em tempo algum pude ser um observador "acinzentadamente" imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. [...]. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Em nível internacional começa a aparecer uma tendência em acertar os reflexos cruciais da "nova ordem mundial", como naturais e inevitáveis. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (Freire, 1999, p. 15-17).

O compromisso ético de Freire é de luta contra a desumanização. Para ele “[...]a violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos”. Portanto, não há outro caminho senão o do “[...] diálogo crítico e libertador” (Freire 1987, p. 30-51).

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores de humanidade em ambos. E aí esta grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si a aos opressores. (Freire, 1987, p. 300).

Em Lévinas, a ética é a filosofia primeira. Como filósofo, Lévinas questiona a forma de se produzir o conhecimento, a verdade, que despreza a subjetividade do humano e estabelece uma relação de poder, dominação com outro, transformando o outro num mesmo e reduzindo as experiências concretas, a diversidade à uma totalidade capaz de explicar todas os fenômenos e as coisas.

A ética é abertura e resgate da subjetividade e das diferenças do ser e cria espaço para uma relação com outras experiências, outras subjetividades e outras diferenças, e portanto para a alteridade. Esta relação nos abre espaços de conhecimento e isso se dá por meio da epifania do rosto. O rosto humano é a principal característica da humanidade, e é a partir dele que podemos alcançar o infinito, ou seja, pelo rosto é possível ir além da totalidade e atingir o desconhecido. O rosto é um fenômeno que não pode ser reduzido a uma verdade, a uma totalidade, a um conceito. Lévinas propõe o rosto como uma superação da totalidade, como possibilidade de definição

de *outrem*, na perspectiva de desvelamento do que estranho/desconhecido, e é pois a ética que nos obriga a assumir a responsabilidade de proteção desse estranho, desse outro, pois só assim temos acesso à infinitude.

A filosofia lévinasiana e a pedagogia freireana, se conversam, se completam e nos abrem caminho para pensarmos eticamente um novo projeto de sociedade, que passa obrigatoriamente pela educação.

Neste ponto retomamos com Paulo Freire, que propõe uma educação libertadora, tendo o diálogo como “fenômeno humano” (Freire, 1987, p.77).

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 1989, p. 78).

Diante da grandeza do pensamento dos autores em pauta, voltamos à nossa proposta inicial de refletir sobre os limites de uma educação que pretende libertar e respeitar as diferenças, mas que entende a educação como uma mercadoria e a escola como uma empresa.

Base Nacional Comum Curricular e o pensamento lévinasiano e freireano

Diante do que já expusemos, coube-nos buscar e detectar em que medida a alteridade, a ética e a dialogicidade estão presentes na BNCC.

Em primeiro lugar julgamos necessário considerar a concepção de aprendizagem presente na base.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 8).

A BNCC estabelece aprendizagens essenciais, direitos de aprendizagem para o desenvolvimento de dez competências gerais.

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.

Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Resolução CNE/CP Nº 2, 2017).

As dez competências gerais definem o que se deve ser aprender e para que se aprende, são consideradas a espinha dorsal do processo de aprendizagem. Por isso destacamos as competências 8- autoconhecimento e cuidado, 9- empatia e cooperação e 10- responsabilidade e autonomia:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e

reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

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

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2018, p. 10).

Isto posto, é possível afirmar que o pensamento lévinasiano e freireano perpassa a BNCC. No entanto, à medida que nos aprofundamos na leitura do documento constatamos que tais conceitos não encontram espaço para se concretizarem.

A alteridade, a ética e o diálogo, aparecem como uma fachada que esconde a verdadeira natureza dessa reforma.

A Base Nacional Comum Curricular: a educação como mercadoria?

Não podemos nos esquecer que a BNCC é o documento que normatiza em nível nacional a educação básica e portanto diz respeito a vida de toda a sociedade. Vejamos a definição do que é a BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação básica, de modo a que tenham assegurados seus

direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

Um documento desta envergadura, que institui diretrizes para um currículo comum, não se constitui apenas de uma construção textual e linguística, mas traduz a concepção de mundo e cultura da sociedade.

Chamam atenção as vozes contrárias que se levantaram contra a base. A trajetória de construção, discussão e homologação do documento foi marcada por disputas e interesses dos mais diversos, dentre eles destacamos a forte atuação do movimento Escola Sem Partido (ESP) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Em primeiro lugar buscamos respostas às perguntas: a quem interessa uma Base Nacional Comum Curricular? Em que contexto a proposta de uma base curricular é construída?

O Brasil não passou incólume ao movimento das políticas educacionais globais e a educação brasileira tem sido campo de disputas econômicas e políticas e nos últimos 30 anos essas disputas tem sido orquestradas pelos interesses neoliberais conservadores.

Para compreendermos o contexto de proposição de construção de Base Comum Curricular, recorreremos a Ball (2020), que mostra como operam as redes de políticas de educação global que envolve governos nacionais e organismos internacionais, formando um teia de interesses e de poderes e que desenvolvem e colocam em implementação em redes globais.

Agências multilaterais, ONGs e interesses e influências de empresas podem constituir, separadamente ou em conjunto,

uma poderosa alternativa de política para o “fracasso” do Estado. Novas redes e comunidades políticas estão sendo estabelecidas por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade e esses processos estão localizados dentro de um arquitetura global de relações políticas que não somente envolvem os governos nacionais, mas também OIGs (IGOs – Organizações intergovernamentais) [Banco Mundial, OCDE, *corporação Financeira Internacional*, Organização Mundial do Comércio], corporações transnacionais e as ONGs (Ball, 2020, p.34-35).

A BNCC foi gestada no bojo desse emaranhado de interesses, relações e conexões de rede. Para nos mostrar a complexidade dessas relações, Ball (2020) apresenta uma “*pequena fatia de uma enorme gama de eventos diversos*” das atividades da Atlas Economic Research Foundation (Fundação Atlas de pesquisa Econômica), “*lançou ou alimentou e conecta uma rede global de mais de 400 organizações de mercado livre em mais de 80 países*”, inclusive no Brasil com o Education For All Brasil (Educação para Todos) e Instituto Liberdade, Brazil.

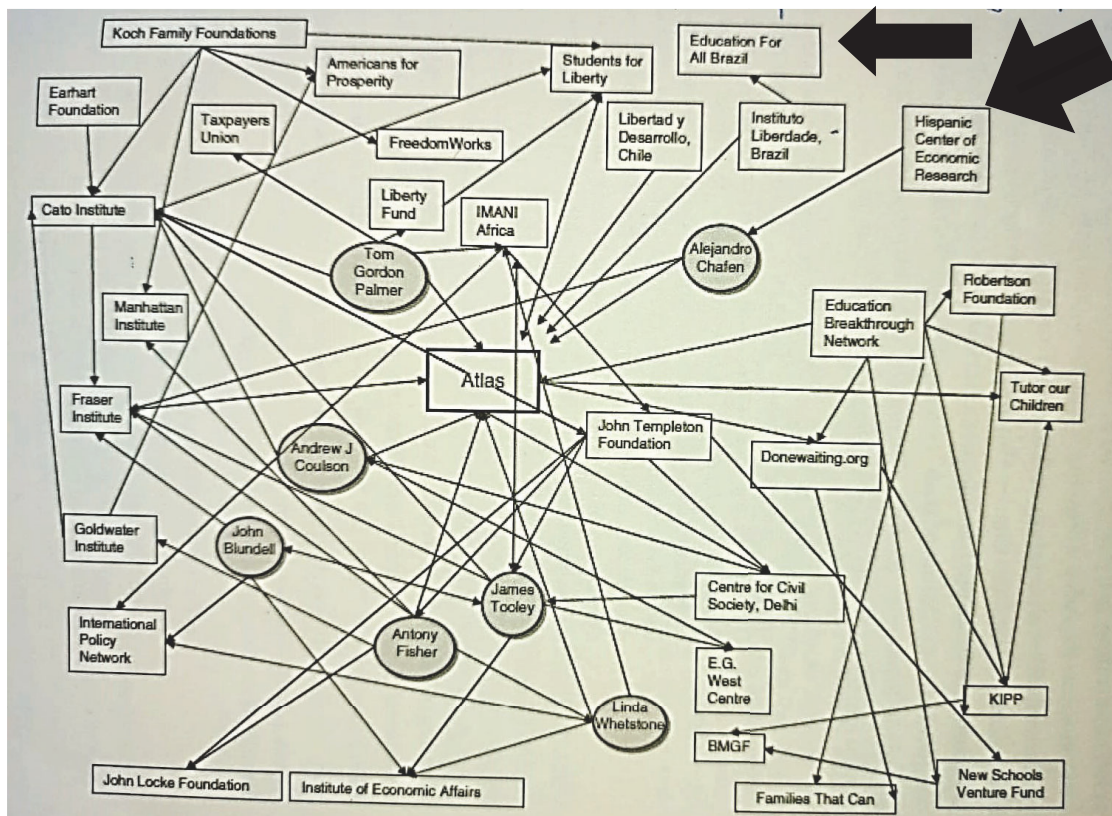


Figura 1- The Foundation (Fundação Atlas de Pesquisa Econômica) – BALL (2020: p. 51).

Não temos pretensões de discutir a política pública educacional brasileira, mas revelar e provocar o leitor em relação aos interesses envolvidos na construção de uma Base Nacional Comum Curricular de forma a reconhecer os limites que tais interesses impõem à prática de uma educação contra a desumanização.

Em segundo lugar, ressaltamos a atuação dos grupos conservadores, representados pelo movimento Escola Sem Partido – ESP, e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, representando pesquisadores educadores e segmentos da sociedade civil. Sobre o movimento Escola Sem Partido –EPS, Algebaile esclarece:

Criado em 2004, com o objetivo manifesto de “dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”, a organização Escola sem Partido se apresenta como um “movimento” e como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (Algebaile, 2017, p. 64).

Nosso interesse nos embates travados em relação à BNCC, deve-se aos resultados da atuação do Movimento Escola Sem Partido materializadas no texto final da BNCC, que segundo Souza Junior (2018), foi alterado suprimindo as questões de sexualidade e identidade de gênero:

Por outro lado, houve um retrocesso sobre a discussão sobre gênero e sexualidades, no PNE (2015) e na BNCC (2017 – 3ª versão), documentos que suprimiram tal debate, atendendo aos pedidos da bancada fundamentalista / tradicional presente no Congresso Nacional e do movimento ESP (Souza Junior, 2018, p.19).

A ANPED, por sua vez, em Assembleia Ordinária, realizada durante a 38ª Reunião Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, manifestou-se, contrária a Base Nacional Comum Curricular, por meio de um manifesto, apresentando os motivos pelos quais se colocavam contrários à BNCC. Dentre esses motivos destacamos:

1 - A proposta de BNCC em análise no Conselho Nacional de Educação vem sendo questionada em sua constitucionalidade e, certamente, ainda do ponto de vista legal. A proposta fere a LDB

nos seguintes aspectos: a) Não respeita o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; [...].

5- Entendemos que oferecer os mesmos conteúdos a estudantes/alunos com diferentes experiências sociais e de conhecimento não promoverá a equalização almejada e anunciada pela base, ao contrário, ao tratar igualmente os desiguais bases promoverá o aprofundamento das desigualdades (ANPED, 2017, p. 1).

Esses embates que nos motivou a buscarmos as produções acadêmicas com problematizações e análises críticas da BNCC, e pudemos constatar a existência de vários trabalhos/pesquisas que apontam uma série de problemas em relação à necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular, às concepções e interesses nela contidos.

Por hora nos deteremos na tentativa de apagamento das lutas historicamente travadas pelos sujeitos, humanos, portadores de deficiência e LGBTQIA+, vítimas de processos de exclusão e violências ao longo da história. Buscamos em Freire, a voz que nos representa:

A prática preconceituosa de raça, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (Freire, 1996, p. 20).

Embora, preceitue o respeito ao outro e aos direitos humanos, valorização da diversidade de indivíduos, grupos ligados à extrema

direita e a religiosos conservadores, após intensa pressão, conseguiram retirar do texto da BNCC em discussão, expressões como orientação sexual e conteúdos relacionados ao conceito de gênero, alegando que tais temas devem ser tratados no âmbito familiar. Para nós, tal posicionamento caracteriza-se no apagamento de alteridades, mesmo prescrevendo o exercício da empatia e do diálogo, prevaleceu a palavra e o interesse de alguns:

[...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (Freire, 1989, p. 78).

No que se refere aos portadores de deficiência, é inegável o avanço conquistado nas últimas décadas no tocante à inclusão, embora estejamos longe de afirmar que essas conquistas tenham de fato garantido a inclusão escolar. Esperava-se que a BNCC apresentasse novas possibilidades de inclusão, porém pesquisadores e profissionais da educação ligados à educação especial apontam retrocessos no longo processo de inclusão já trilhado.

Não vamos nos aprofundar neste debate pois este não se constitui o objeto deste artigo. Mas consideramos pertinente registrar os apontamentos de Mercado e Fumes:

A crítica que fazemos aos documentos da BNCC é que ele está corrompido por uma visão política regulatória e empresarial. Poderíamos até pensar que dentro da proposta de currículo apresentada há um avanço, entretanto, como expressão histórico e social, esse currículo não atende as reais necessidades dos estudantes com e sem deficiência, do contexto e de valores e

crenças representativos da diversidade humana. [...]. O discurso de uma educação especial inclusiva revela uma fantasia de Inclusão Escolar que, uma vez mais, se viabiliza por meio de exclusões (Mercado e Fumes, 2017, p. 13).

Não temos dúvidas sobre o caráter conservador da BNCC em consonância com a lógica desumanizadora do capital, embora o documento apresente uma narrativa capaz de convencer até mesmo os mais críticos. Neste sentido Dardot e Laval nos ajudam a compreender esse fenômeno:

O neoliberalismo tem uma história e uma coerência. Combatê-lo exige não se deixar iludir, fazer uma análise lúcida dele. O conhecimento e a crítica do neoliberalismo são indispensáveis. [...]. Nesse sentido, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida (Dardot e Laval, 2016, p. 7).

Importante atentar que a desumanização que transforma seres humanos em “*refugos*” constituiu-se como algo natural embora nos faça viver em constante estado de guerra.

Conclusões Provisórias

Para concluir o nosso capítulo, optamos por usar a expressão conclusões provisórias, por entendermos que não é possível encerrar nossas conclusões como prontas e acabadas, tampouco temos a pretensão de apresentar caminhos para a solução do problema. Nosso objetivo é o de provocar inquietações, desassossego...

A história já nos ensinou de maneira dolorosa os efeitos do processo desumanizante provocado pelo apetite voraz capitalista, no entanto, continuamos trilhando o mesmo caminho, como se não houvesse nenhuma alternativa.

Não vislumbramos possibilidades de mudança num futuro próximo, que aponte para práticas que possam mudar o rumo da marcha desse processo incivilizatório.

Resistimos à tentação de prescrever uma saída e optamos por concluir provisoriamente que não há espaço para o pensamento Lévinasiano e freireano na BNCC. Conforme procuramos demonstrar ao longo desse trabalho, a ética da alteridade é antagônica ao aniquilamento do outro e o diálogo como ato de liberdade, não pode ser pretexto para manipulação, “senão gerador de outros atos de liberdade” (Freire, 1987, p. 80).

A BNCC é a cartilha educacional do neoliberalismo educacional que vê a educação como mercadoria e a escola como empresa. Uma empresa que tem como objetivo fabricar um “*neossujeito*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327) que tem como princípio básico o envolvimento total consigo mesmo.

Referências

ANPED. **Manifesto Contra a Base Nacional Comum Curricular.**

2017. Disponível em:

Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/mocoese-manifestos-38a-reuniao-nacional-da-anped-2017>. Acesso em 08/07/2022.

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. 2017, p. 63-74. In: Frigotto, Galdêncio. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

BALL, Stephen James. **Educação Global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEZERRA, Herlon Alves. A Trajetória Bioepistemográfica de Emmanuel Lévinas: pistas para uma prática intercultural do pensamento. **Revista de Administração Educacional** v. 4, n. 10, jul/dez 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2> [...]. Acesso em: 08/07/2022, Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis: Vozes, 1993.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós. Ensaio sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. (2017). **Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da inclusão escolar. Encontro Internacional de Formação de Professores e fórum permanente de inovação educacional**, 10(10). Recuperado de <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/4770>.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

RUIZ, Castor Bartolomé. **Ética e alteridade em Emmanuel Lévinas**. In: Candiotta, Cesar. *Ética abordagens e perspectivas*. Curitiba: Champagnat Editora - PUCPR, 2011.

SOUZA JÚNIOR, Paulo Roberto. A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o movimento LGBTTQIS. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**. V. 4, n 1, jan/jun. 2018.

Última entrevista com Paulo Freire: You Tube, 1995. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9GdOSmDBQzA&t=9s>. Acesso em: 10 jul. 2022.

