

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM REDE: PROCESSOS DE FORMA(TA)ÇÃO DO CIDADÃO

INTEGRAL EDUCATION IN NETWORK: PROCESSES OF CITIZEN FORMATION

EDUCACIÓN INTEGRAL EN RED: PROCESOS DE FORMACIÓN DEL CIUDADANO

Camila Costa Gigante¹ 0000-0003-3825-0657
Nataly da Costa Afonso² 0000-0002-7020-651X

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;
gigantecamila@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;
nataly.uerj@gmail.com

RESUMO:

O presente artigo discute as relações entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a noção de Educação Integral, compreendendo ambas como produções discursivas atravessadas por disputas políticas, econômicas e ideológicas. Partimos do entendimento de que a BNCC mobiliza a noção de integralidade como estratégia de legitimação da qualidade educacional, associando-a à formação do chamado “cidadão do século XXI”, sujeito projetado a partir de competências e habilidades padronizadas. Com base na Teoria do Discurso e nas contribuições de Stephen Ball sobre redes políticas e governança neoliberal, analisamos como diferentes atores e instituições se articulam, reforçando uma lógica de mercado e de regulação, evidenciados na rede política desenvolvida em estudos anteriores. Compreendemos que essa articulação constrói uma ideia de integralidade que tende a uniformizar o sujeito, reduzindo-o a um conjunto de competências cognitivas e socioemocionais consideradas essenciais e universais. Defendemos a integralidade como um significante aberto à disputa e à reinvenção. Com vistas a romper com a lógica hegemônica de formação de um cidadão para o século XXI, operamos com a noção de investimento radical como aposta política e ética em processos formativos que reconhecem a incerteza, a diferença e a multiplicidade dos sujeitos, defendendo que educar é um gesto de insurgência em que o currículo e a Educação Integral se afirmam como campos de disputa e de criação: um ato de mobilização do *porvir*.

Palavras-chave: Educação Integral, redes políticas, teoria do discurso, investimento radical.

ABSTRACT:

This article discusses the relationship between the National Common Core Curriculum (BNCC) and the notion of Comprehensive Education, understanding both as discursive productions permeated by political, economic, and ideological disputes. We start from the understanding that the BNCC mobilizes the notion of integrality as a strategy for legitimizing educational quality, associating it with the formation of the so-called “21st-century citizen,” a subject projected from standardized competencies and skills. Based on Discourse Theory and Stephen Ball's contributions on political networks and neoliberal governance, we analyze how different actors and institutions articulate themselves, reinforcing a logic of market and regulation, as evidenced in the political network developed in previous studies. We understand that this articulation constructs an idea of integrality that tends to standardize the subject, reducing them to a set of cognitive and socio-emotional competencies considered essential and universal. We

defend integrality as a signifier open to dispute and reinvention. With a view to breaking with the hegemonic logic of training citizens for the 21st century, we operate with the notion of radical investment as a political and ethical commitment to training processes that recognize the uncertainty, difference, and multiplicity of subjects, arguing that education is an act of insurgency in which the curriculum and Integral Education assert themselves as fields of dispute and creation: an act of mobilization for the future.

Keywords: Comprehensive Education, political networks, discourse theory, radical investment.

RESUMEN:

El presente artículo analiza las relaciones entre la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y la noción de Educación Integral, entendiendo ambas como producciones discursivas atravesadas por disputas políticas, económicas e ideológicas. Partimos de la base de que la BNCC moviliza la noción de integralidad como estrategia de legitimación de la calidad educativa, asociándola a la formación del llamado «ciudadano del siglo XXI», sujeto proyectado a partir de competencias y habilidades estandarizadas. Basándonos en la Teoría del Discurso y en las contribuciones de Stephen Ball sobre las redes políticas y la gobernanza neoliberal, analizamos cómo se articulan los diferentes actores e instituciones, reforzando una lógica de mercado y de regulación, evidenciada en la red política desarrollada en estudios anteriores. Entendemos que esta articulación construye una idea de integralidad que tiende a uniformizar al sujeto, reduciéndolo a un conjunto de competencias cognitivas y socioemocionales consideradas esenciales y universales. Defendemos la integralidad como un significante abierto a la disputa y la reinención. Con el fin de romper con la lógica hegemónica de la formación del ciudadano del siglo XXI, operamos con la noción de inversión radical como apuesta política y ética en procesos formativos que reconocen la incertidumbre, la diferencia y la multiplicidad de los sujetos, defendiendo que educar es un gesto de insurgencia en el que el currículo y la Educación Integral se afirman como campos de disputa y creación: un acto de movilización del porvenir.

Palabras clave: Educación Integral, redes políticas, teoría del discurso, inversión radical.

Introdução

O campo do currículo no Brasil tem sido tensionado por políticas que buscam instituir padrões nacionais de ensino e aprendizagem. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, apresenta-se como uma expressão desse movimento, como documento normativo sob a promessa de assegurar aprendizagens essenciais a todos os estudantes brasileiros, com vistas ao alcance de uma suposta equidade e qualidade educacional (Brasil, 2017).

Na leitura que fazemos, a noção de qualidade da educação é apresentada pela BNCC em articulação direta com a ideia de Educação Integral. Ao anunciar como objetivo uma formação voltada ao “desenvolvimento pleno” (Brasil, 2017, p. 10) dos estudantes, a integralidade é evocada como estratégia de legitimação dessa suposta qualidade. Nesse movimento, a noção de integralidade é mobilizada como significante inserido em uma luta política que pretende

condensar múltiplas demandas (Laclau; Mouffe, 2015) – como equidade, cidadania, inclusão, respeito às diferenças – em torno de um comum curricular.

Nesse processo, o discurso da BNCC associa a qualidade da educação à ideia de integralidade, mobilizando-a como promessa de formação de sujeitos que, ao mesmo tempo, desenvolvam competências e habilidades (Brasil, 2017, p. 481) e se reconheçam como parte de uma coletividade democrática. Compreendemos que essa articulação se constitui como parte de uma lógica hegemônica que busca estabilizar a diferença por meio da produção de um sujeito específico — o “cidadão do século XXI” (Gigante, 2021).

Esse sujeito, anunciado como integral, se constitui no desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e éticas necessárias para enfrentar os desafios contemporâneos. Contudo, dialogamos com Derrida (2001; 2002) para compreender que toda tentativa de fixação carrega o traço do diferir, de modo que a integralidade, mesmo produzida (como uma tentativa de fixação de sentido) pelo discurso da BNCC, permanece aberta à disputa.

Nesta abertura, diferentes atores e organizações disputam por influência, atribuindo sentidos para a ideia de integralidade em relação à produção política da BNCC. Como alertam Mainardes e Marcondes (2009), é possível conceber a existência de uma rede global de política educacional com a participação de novos atores empresariais e filantrópicos que passam a produzir sentidos no contexto educativo. No que concerne à Educação Integral, é possível observar a crescente atuação do terceiro setor com parcerias público/privadas. Os agentes políticos e a composição de instituições envolvidas no processo de produção da política compõem essa articulação que busca hegemonizar o que seria considerado importante para a política da BNCC e para a noção de Educação Integral que ela propõe.

Essa concepção de Educação Integral é produzida e influenciada por redes políticas que entrecruzam ações, discursos e interesses, tensionando sentidos e possibilidades de implementação desta política. Nesse movimento, a Educação Integral não se apresenta como conceito fixo, mas como trama de significados em disputa, forjada nas interfaces discursivas de instituições, agentes políticos e contextos sociais (Ball, 2018), reverberando as dinâmicas pelas quais se constituem as políticas educacionais no Brasil.

O objetivo deste artigo é compreender como a ideia de integralidade, defendida na política da BNCC, mobiliza a existência de um cidadão do século XXI, definido por competências e habilidades específicas, determinadas na política curricular em questão. Para tal, adotaremos como referência a rede política anteriormente elaborada e apresentada no estudo de Gigante (2021), que considera as múltiplas compreensões e defesas da Educação Integral no

movimento de produção da Base.

Ao problematizar esse processo, dialogamos com a perspectiva discursiva pós-estrutural, que compreende currículo e política como práticas de significação, sempre precárias e inacabadas (Lopes; Macedo, 2011). O movimento de tradução da BNCC em diferentes espaços e tempos de sua circulação evidencia que a política não se reduz à implementação linear, mas se constitui nas negociações que a permeiam.

Dessa forma, interessa evidenciar como as redes políticas que constituem a BNCC produzem sentidos de integralidade, normatizando uma projeção de subjetividades e produção curricular. Compreendemos que a defesa de um perfil único de estudante tensiona a própria ideia de integralidade, ao reduzir a formação humana a parâmetros previamente definidos e homogeneizadores, produzindo um comum excludente.

Defendemos que a relação entre a concepção de Educação Integral e as redes políticas indica que a Educação Integral se inscreve como expressão dessas redes, cuja configuração e hegemonia (Laclau; Mouffe, 2015) emergem das negociações discursivas, das disputas de poder e das estratégias de produção de sentidos mobilizadas por diferentes atores sociais. Essa discussão evidencia que os modos de produção da BNCC emergem das interações entre discursos, práticas e relações de poder, revelando a complexidade e a instabilidade que atravessam a própria concepção de Educação Integral.

Nossa problemática neste artigo passa, então, a refletir também sobre os processos de constituição da cidadania, como que tipo de cidadão é evidenciado na rede política da BNCC, reconhecendo a disputa neoliberal que constitui esse processo, o que enfocaremos na primeira seção deste artigo. Buscamos, com essa interpretação, problematizar possíveis implicações políticas relacionadas a esse processo, de forma a defendermos que a constituição cidadã, como apresentada no documento, não dá conta de considerar as múltiplas demandas envolvidas na aposta da integralidade.

Currículo, neoliberalismo e integralidade: disputas por significação

Com objetivo de focar as relações capitalistas em um mundo permeado pela globalização, Ball (2014) destaca o surgimento de diferentes personagens no campo da política, bem como mudanças no papel dos Estados-nação e suas consequências na produção das políticas educacionais. Assim, consideramos que investigações que dão visibilidade a esses personagens se tornam fundamentais, ainda que, sob o enfoque discursivo, não se trate de um surgimento linear ou causal de novos atores, mas de constituições derivadas de traduções

discursivas inscritas no social (Laclau, 2011).

O neoliberalismo é concebido como fenômeno econômico, cultural e político, configurando-se simultaneamente como rearranjo das relações entre capital e Estado, como produção de novos valores e sensibilidades e como forma de governar, gerando novas subjetividades (Ball, 2014). Em um paradoxo constitutivo, o neoliberalismo atua tanto a favor quanto contra o Estado, destruindo determinadas formas de governo ao mesmo tempo em que cria novas possibilidades (Ball, 2014, p. 229). Não se trata, portanto, de compreendê-lo como simples processo de privatização ou de esvaziamento estatal, mas como racionalidade que reorganiza práticas públicas e incide diretamente sobre a educação, considerada pelo autor como uma manifestação de uma reformulação global das bases econômicas, sociais, morais e políticas do serviço público (Ball, 2014, p. 43).

Para Ball (2014), a força neoliberal reside na “economização da vida social” e na criação de novas oportunidades de lucro (p. 25), transformando o campo educacional em espaço privilegiado para tais disputas. Por meio de uma rede global de política educacional (Mainardes; Marcondes, 2009), atores empresariais e filantrópicos se evidenciam, reconfigurando o modo como a política é pensada, negociada e implementada.

Nesse movimento, mobilizamos a noção de governança para compreender a nova configuração das políticas. Governança é apresentada como novo terreno, nova definição de governo que envolve coordenação, transparência e prestação de contas, constituindo um espaço em que se repositonam as relações entre público, privado e terceiro setor, ao mesmo tempo em que emergem novas formas de subjetivação (Ball; Avelar, 2019, p. 537). Em obras mais recentes, Ball (2014; 2016; 2018) desenvolve a noção de metagovernança, entendida como governança em rede e como condição de possibilidade para que novas formas de poder e autoridade se organizem. Trata-se de uma mudança ontológica na compreensão de governo, não apenas como aparato burocrático, mas como conjunto de práticas que exploram e articulam o mercado e o neoliberalismo.

Segundo o autor, essa articulação gera um novo tipo de mecanismo de governo que se apoia em redes densas de laços e legitimidades, permitindo “governar à distância” por meio de normas de eficiência, responsabilização e performatividade (Ball, 2018, p. 3). Assim, mais do que um enfraquecimento do Estado, trata-se de uma nova modalidade de poder estatal, caracterizada pela metagovernança como “governança do governo”, isto é, pela organização das condições que possibilitam governar em escala ampliada (Jessop, 2002 *apud* Ball, 2018).

Os novos espaços de governança transformam práticas e conhecimentos mobilizados no

campo educacional, produzindo efeitos diretos sobre escolas, professores e estudantes. Nessa lógica, medir desempenho, definir padrões e responsabilizar sujeitos se convertem em estratégias de regulação. Trata-se de um processo no qual a performatividade e a *accountability* se tornam tecnologias privilegiadas de controle, reconfigurando o currículo como campo de disputas em que a racionalidade neoliberal se inscreve de maneira capilar e difusa (Ball, 2014).

Para Ravitch (2011), o avanço do neoliberalismo no campo educacional vem acompanhado pela crescente interferência do setor privado. Nesse sentido, pode-se interpretar, na contemporaneidade, uma tentativa de economização da Educação, em que valores, lógicas e métricas do mercado são transpostos para o âmbito educacional, reconfigurando suas finalidades e tensionando seu caráter público e social.

Para além do discurso de ranqueamento e premiações identificado por Ravitch (2011), emerge outro, frequentemente mais sedutor e socialmente aceitável: o da oferta de auxílio financeiro, formação docente e diferentes recursos, quando instituições privadas - sejam elas educacionais ou não - se propõem a apoiar escolas públicas, sempre na expectativa de algum tipo de retorno simbólico, político ou econômico. Ball (2014) denomina esse movimento de nova filantropia da Educação, destacando os modos pelos quais a ação privada se entrelaça às políticas públicas, instaurando novas formas de regulação.

Para Ball (2014), o que se apresenta como novo na filantropia é a relação direta entre o ato de doar e a cobrança por resultados. Trata-se, como ele define, de um “movimento de doação paliativa à desenvolvimentista” (p. 121), no qual a expectativa de retorno reconfigura a própria noção de caridade, aproximando-a de uma lógica de economia capitalista. Nessa perspectiva, os chamados benfeitores passam a ocupar a posição de consumidores de um investimento social, deslocando recursos de grandes instituições para organizações menores, com a possibilidade de monitorar a aplicação do capital e medir os resultados de forma mais precisa.

O investimento, então, se materializa não apenas em dinheiro, mas em estratégias de controle e gestão, nas quais a racionalidade de negócios se projeta sobre questões sociais e educacionais. É nesse horizonte que, nas palavras de Ball, “a alma encontra um plano de negócios” (2014, p. 122). Nesse cenário, o social e o financeiro passam a se articular de maneira indissociável, em termos de risco e retorno, sob a aparência de auxílio à tarefa de educar — historicamente atribuída ao Estado —, mas que agora se encontra atravessada por lógicas de mercado e racionalidades empresariais.

Macedo (2017) discute como as demandas neoliberais por *accountability* e as demandas críticas por justiça social se articulam na BNCC ao defender a promulgação de um currículo

único a nível nacional. Tal defesa cria equivalências entre essas duas perspectivas que tendem a ser consideradas como antagônicas, ao passo em que defendem a projeção de um sujeito abstrato, um sujeito nacional (Afonso, 2020), a qual a política curricular busca formar o suposto e genérico cidadão do século XXI para o qual são listadas competências e habilidades a serem desenvolvidas no contexto escolar. Assim, há uma instrumentalização do conhecimento por *accountability*, que é reforçado por demandas de justiça social na luta por sua hegemonia e encontram-se no bojo de uma lógica neoliberal na educação.

As demandas neoliberais por *accountability* e as demandas críticas por justiça social já vinham produzindo um consenso sobre conhecimentos necessários ao sujeito escolarizado, assim como um sentido para a escolarização ligado ao aprendizado de conhecimentos por seu valor intrínseco ou por sua utilidade para a participação na vida social e econômica. Mesmo que de forma cordial, o universalismo, que precisa ser pressuposto para sustentar uma base nacional comum para os currículos, já escondia, sob a aparência de “neutralidade formal de contexto e conteúdo” (Brown, 2015, p. 205), o seu caráter particular, sexista e racializado (Macedo, 2017, p. 520).

A autora chama a atenção, portanto, de como a lógica neoliberal mobiliza, na BNCC, a ideia de posse, defendendo que a educação de qualidade se dá pela aquisição de um conjunto de competências e habilidades, um conhecimento que é externo ao sujeito e ao qual ele precisa adquirir, se apropriar, para se desenvolver integralmente enquanto sujeito. Assim, essa articulação de demandas sob a égide neoliberal atua em uma lógica que expurga a diferença como constituinte do social e dos processos de subjetivação da educação, contribuindo para a uniformização e a normatização de um currículo que se pretende único.

Ao reconhecer que a BNCC se inscreve em uma lógica neoliberal que normaliza e homogeniza os sentidos de educação, voltamo-nos agora às redes políticas que a constituíram, compreendendo que nelas se tecem os discursos, as alianças e as disputas que dão forma à política curricular. A análise que aqui empreendemos toma como referência o mapeamento realizado por Gigante (2021), do qual recortamos alguns movimentos significativos da rede produzida, buscando evidenciar os modos como determinadas articulações são tensionadas e reconfiguradas no processo de produção da BNCC.

Etnografia em rede: novas formas de interpretação política

Partimos da noção de rede política por compreendermos que ela possibilita evidenciar conexões entre diferentes contextos de produção da política curricular, bem como interpretar as relações entre estrutura social - concebida como estrutura topológica - e os agentes políticos que nela se inscrevem. Este mapeamento corresponde a um recorte da tese *A Educação Integral*

na *Base Nacional Comum Curricular*, escrita por Gigante (2021), que se debruçou na realização de uma pesquisa densa sobre a produção da rede política da Educação Integral. Nosso objetivo neste artigo não é apresentar este movimento, considerando que este já fora realizado, mas nos detemos a possíveis reflexos mobilizados a partir desta rede, considerando as propostas identitárias que giram em torno da formação de um cidadão do século XXI e tensionam a ideia de integralidade.

As contribuições de Ball (2014) acerca das redes políticas nos permitem interpretar a Educação Integral de forma não cristalizada, incorporando noções da Teoria do Discurso, segundo a qual as produções discursivas se constituem em meio a contingências e precariedades (Laclau, 2011). Nesta investigação, agentes políticos e as instituições se envolvem na produção da política, atuando na tentativa de hegemonizar quais conhecimentos, competências e habilidades são considerados relevantes para a BNCC e para a compreensão de Educação Integral que ela promove.

Ao abordar a Educação Integral como uma rede política, buscamos evidenciar os sentidos atribuídos à própria noção de rede, dialogando sobretudo com as contribuições de Stephen Ball (2014; 2016; 2018) e articulando-as à proposta da BNCC. Essa perspectiva permite tensionar algumas de suas nuances e discursos, tornando visíveis distintas interpretações sobre o que se entende por Educação Integral, com vistas a problematizar a questão da subjetivação e ampliar o debate da interpretação discursiva dessas redes.

A noção de redes políticas é desenvolvida por Stephen Ball, na obra *Educação Global S.A. – Novas redes políticas e o imaginário neoliberal* (2014), a partir de uma perspectiva global da Educação. Ao pensar a produção das políticas articulada por diferentes redes interligadas, assim como refletir sobre o enfraquecimento do Estado de Bem-Estar Social na Educação, Ball (2014) problematiza a interferência de instituições privadas e filantrópicas, capazes de produzir influências e propor soluções que reconfiguram o campo educacional.

A proposta de investigar e dar visibilidade a esses atores se faz relevante, mas ponderamos que, a partir de um enfoque discursivo, não se trata de um “surgimento” causal, como se os processos produzissem esses sujeitos. Ressaltamos que novos atores sociais e instituições são constituídos como traduções discursivas de representações preexistentes, continuamente produzidas pelo social (Laclau, 2011). Dessa forma, podemos compreender a produção política como uma dinâmica não linear, complexa e multidimensional, situada em um contexto de educação global, na qual o neoliberalismo não apenas influencia, mas também é produzido pelas próprias redes e práticas políticas que se configuram nesse campo.

As questões metodológicas e o desenho do estudo de Ball (2014) não permitem - nem parecem interessadas em - determinar um ponto de origem da rede ou classificar os tipos de relações entre suas interconexões. Entendemos que, ao articular as contribuições da Teoria do Discurso a essa lógica de redes, isso não representa uma limitação, pois se nega a existência de um centro ou de uma origem (Derrida, 2001) e evidencia o caráter fluido das relações globais contemporâneas (Macedo, 2014, p. 1539).

Macedo (2014, p. 1538) nos auxilia a compreender a etnografia de redes a partir de uma perspectiva topológica. Ao adotar uma aproximação teórica pós-estrutural, ela aponta que “as redes são constituídas quando demandas específicas e distintas se tornam equivalentes e constituem, nesse movimento, comunidades políticas pelo partilhamento, contingente, dessas demandas”.

Nesse sentido, enfatizamos que o foco principal recai sobre o processo de constituição dessas redes, mais do que sobre seu produto, método ou aplicabilidade, pois, à luz da Teoria do Discurso, nunca poderão ser consideradas concluídas. Como afirmam Lopes e Costa (2016, p. 1028), “investigamos sempre um contexto – que não é delimitado espacial ou temporalmente, mas pelas cadeias de substituições possíveis que constituem um dado discurso”. Assim, não se trata de tomar os grupos sociais como entidades já constituídas, mas de observar as demandas que, ao se articularem, permitem a formação de diferentes coletividades em luta política (Laclau, 2013).

Desse modo, pensar a BNCC e as publicações das instituições que a legitimam implica compreender que os sentidos atribuídos à Educação Integral não emergem de um consenso técnico ou pedagógico, mas de cadeias de articulação entre demandas heterogêneas. Em articulação, as redes políticas não apenas organizam fluxos institucionais, mas produzem equivalências discursivas que deslocam a concepção de educação como bem público, reinscrevendo-a em gramáticas de regulação e performatividade.

Cabe destacar que tal análise parte da compreensão das redes políticas como redes de discursos (Macedo, 2014), o que significa que não devem ser reduzidas a meras conexões entre pessoas e instituições. Assim, a BNCC pode ser analisada como resultado de um emaranhado de relações em que fundações empresariais, organizações não governamentais, movimentos sociais, agências multilaterais, instâncias governamentais, dentre outros atores, disputam significados e buscam legitimação.

A partir dessa compreensão, destacamos que a economia e o sistema financeiro se beneficiam das disputas em torno da qualidade da educação, apropriando-se de suas

interpretações e desdobramentos. Esse movimento permite que instituições externas ao campo educacional, como bancos e grandes empresas, participem ativamente do processo por meio da difusão de ideias, da promoção de cursos e palestras, da organização de eventos ou da distribuição de materiais. Ao considerarmos esse movimento, mobilizamos a produção da BNCC como uma rede fluida, permeada por diferentes atores políticos que a constitui e nos quais nos deteremos a seguir.

A produção da rede política da BNCC

No intuito de mobilizar a produção da rede política que constitui e produz a BNCC, enfatizamos os movimentos das instituições que ensejam sentidos para a Educação Integral. Para tanto, dialogamos com Gigante (2021) e Gigante e Lopes (2024) para apresentar, como contexto de inferência da produção da rede política desenvolvida nos trabalhos citados.

Para a produção da rede política em questão, a estratégia pensada se deu a partir da rede já constituída pelo Movimento Pela Base (MPB), ilustrada mais adiante, na tentativa de não marcar uma origem para a constituição desse movimento. A escolha de considerar o MPB como caminho investigativo se faz pela relevância do movimento nas discussões sobre a BNCC, onde o mesmo se caracteriza como “um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que, desde 2013, se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio” (Movimento Pela Base, 2015).

Ressaltamos que o movimento foi constituído anteriormente à produção do documento oficial da BNCC, uma vez que diversas políticas educacionais – incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) – já reconheciam a necessidade de estabelecer uma base nacional curricular para a Educação brasileira. Com a homologação da política em 2017, o MPB passa a consolidar sua atuação. Seus idealizadores enfatizam a relevância e a necessidade de pensar a Educação Integral na organização da Base, materializando essa perspectiva em documento intitulado “Currículos alinhados à BNCC: qual o papel da escola?”. No documento mencionado, a Educação Integral é apresentada como eixo central da BNCC, sendo concebida como interseção indispensável entre todos os segmentos de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – conforme ilustrado pelo seguinte esquema:

Figura 1 – Como a BNCC está organizada



Fonte: Movimento pela Base Nacional Comum, 2019 *apud* Gigante, 2021.

Observamos, de acordo com o esquema acima, uma possibilidade de organização da BNCC segundo o MPB, integrando conceitos de diversidade, igualdade e equidade com os diferentes segmentos de ensino da Educação Básica. Isso se articula, de acordo com a imagem, em prol da constituição da Educação Integral, desenvolvida e contemplada pelas 10 Competências Gerais mencionadas no documento normativo da BNCC (Brasil, 2017).

A justificativa de construção da BNCC é apresentada pelo MPB ao apontar como um direito constitucional, uma garantia de unidade educacional que permita ao estudante “adquirir os aprendizados de que necessitam para uma vida plena, o que inclui seu desenvolvimento socioemocional e a efetiva inserção na sociedade do conhecimento” (Movimento Pela Base, 2019, p.1). Essa defesa, articulada à concepção de Educação Integral, visa fundamentar a criação e implementação de uma base nacional de ensino, apoiando-se na ideia de assegurar igualdade de acesso e aprendizagem a todos os estudantes em âmbito nacional. Entretanto, consideramos que a articulação estabelecida entre a BNCC e a Educação Integral não garante, por si só, que a implementação da política da BNCC efetivamente promova uma Educação Integral, especialmente diante da multiplicidade de sentidos e das diferentes significações que este conceito pode assumir.

Consideramos que as ideias sobre integralidade, analisadas nestes estudos como rastros discursivos (Derrida, 2001), remontam às políticas de Educação Integral previamente

difundidas por diversos autores, entre eles Anísio Teixeira, para quem a educação deveria ser “ambiciosamente integrada e integradora (...) com mais tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos (...) e de julgamento moral e intelectual” (Teixeira, 1971, p. 85). Não consideramos que o conceito de integralidade do autor seja idêntico ao das políticas atuais, mas que estas se encontram influenciadas por interpretações discursivas que produzem sentidos a partir de sua obra, especialmente em relação à avaliação. É possível considerar, assim, que muitas dessas ideias se relacionam com rastros discursivos mais antigos em relação à política de Educação Integral.

No levantamento realizado por Gigante (2021, p. 102), onde foi analisada a articulação entre BNCC e integralidade nos documentos e ações mobilizadas pelo MPB, foi possível perceber a atuação de diferentes instituições investigadas como instituintes dessa rede como, por exemplo, Centro de Ação Comunitária (CEDAC), Conselho Nacional de Educação (CONSED), Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Todos Pela Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Instituto Porvir, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Instituto Inspirare, Fundação Itaú BBA, Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna, dentre outros.

Ao ampliar a análise para instituições que estão explicitamente associadas nos sites das instituições mapeadas, assim como desenvolvido em Gigante (2021) e Gigante e Lopes (2024), são mobilizados na rede muitos outros institutos e, ainda, publicações que atribuem sentidos para a Educação Integral, com destaque para o Instituto Ayrton Senna em relação ao número de publicações sobre a temática articulada. No entanto, à medida que a rede se amplia, ocorre um distanciamento em relação ao Movimento Pela Base e um enfraquecimento da preocupação com a articulação entre BNCC e Educação Integral.

Consideramos que a cadeia articulatória mencionada se refere a demandas e não a meras relações institucionais. A partir de uma perspectiva discursiva, compreendemos as instituições como discursos criados para colocar em movimento determinadas defesas. Nesse sentido, entendemos a articulação entre instituições como articulação de demandas, o que possibilita a produção de discursos.

Observamos, a partir da rede mapeada por Gigante (2021, p. 107), a participação de instituições filantrópicas e grandes instituições que, como identifica Macedo (2014), “deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor, organizações não governamentais” (p. 1540).

Destacamos, ainda, que instituições de grande relevância, como CENPEC, Fundação Lemann e Undime, que participam de redes de políticas articuladas à BNCC, também integram a rede investigada, exercendo considerável influência em múltiplas parcerias. A observação das interligações entre as instituições, assim como a forma pela qual essas conexões se estabelecem e se articulam, contribui para compreender como determinados discursos sobre a ideia de integralidade, no âmbito da BNCC, passam a ganhar força política e a se tornar hegemônicos (Laclau; Mouffe, 2015).

Assim, o mapeamento analisado por Gigante (2021) permite identificar significantes que são preenchidos por sentidos produzidos em alguns dos discursos sobre integralidade, tais como protagonismo estudantil, período integral, desenvolvimento integral e formação plena. É possível, ainda, perceber que a ideia de formação humana, no âmbito da Educação Integral, é mobilizada na rede em diálogo com as Dez Competências Gerais, articuladas à concepção de integralidade para a política da BNCC.

A ideia que mais se difunde, neste movimento, é a de desenvolvimento humano integral, ideia já prevista na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). O desenvolvimento humano integral passa a ser compreendido como o desenvolvimento de todas as dimensões do indivíduo (Brasil, 2017). Tais dimensões são qualificadas de maneiras diversas: intelectual, física, emocional, social e cultural; abrangendo também a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica; ou ainda, uma educação interdimensional que contempla racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade.

Outras abordagens destacam dimensões cognitivas, físicas, emocionais, sociais, culturais e espirituais; o desenvolvimento de habilidades como autocontrole, estabilidade emocional e abertura para novas experiências; o trabalho com elementos acadêmicos (como letramento e pensamento crítico) articulados a elementos sociais e pessoais (empatia, autonomia e responsabilidade); e a participação em redes de troca de experiências com escolas, Organizações da Sociedade Civil (OCS), fundações, institutos e movimentos sociais.

Também se enfatiza a compreensão do desenvolvimento humano como global, complexo e não linear, rompendo com visões reducionistas que privilegiam apenas a dimensão cognitiva ou afetiva. Além disso, o desenvolvimento integral é apresentado como a construção de competências sociais, emocionais, físicas e culturais que permitam ao estudante aplicar os conhecimentos escolares na vida cotidiana. Nesse sentido, a Educação Integral deve promover o acolhimento, o reconhecimento e o desenvolvimento pleno das singularidades e diversidades

dos estudantes, de modo que propostas pedagógicas e currículos considerem suas múltiplas dimensões, efetivando uma perspectiva ampla de integralidade.

Trata-se de uma ideia tão central para a perspectiva de integralidade na BNCC que há autores que a defendem como devendo “se constituir como essência da proposta formativa da BNCC e, portanto, o elo que integra e para o qual convergem todas as áreas e componentes curriculares” (Brasil, 2017, p. 42). Essa concepção é amplamente difundida pela rede discursiva da BNCC e já se manifestava no documento que solicitava a inclusão do Desenvolvimento Integral de forma mais explícita, direcionada e transversal na Base Nacional Comum Curricular.

Entretanto, na contramão da ideia de integralidade pelo viés da diferença, a BNCC apresenta o desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Básica por meio de habilidades e competências, concepção esta que se torna hegemônica, elencando 10 competências gerais que se desdobram em relação à integralidade. Essa lista de competências é citada e mobilizada diversas vezes na rede mapeada por Gigante (2021).

Ponderamos que o trabalho com a singularidade, o respeito às diferenças e o acolhimento não é valorizado quando se privilegiam conhecimentos e competências pré-estipuladas e consideradas essenciais para todos os alunos da Educação Básica em nível nacional. Essa perspectiva curricular desconsidera que o currículo é continuamente produzido na prática escolar e compromete, assim, a possibilidade de respeito às singularidades dos contextos em que as escolas estão inseridas, bem como as diferenças - previstas ou não - presentes em sua construção.

Arelada a essa perspectiva, observa-se que uma proposta de base curricular concebida em nível nacional tende a se apresentar como verdadeira e incontestável, como se fosse possível definir de maneira única e definitiva os conhecimentos essenciais a todos os estudantes. A fixação de competências e habilidades tende a se desdobrar em um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória (Lopes, 2019, p. 60-61).

A política influencia diretamente a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais, que sofrem ajustes à luz do texto homologado da Base (Brasil, 2017). Refletimos se uma educação padronizada, revista conforme a BNCC e considerada única para todos os estudantes, seria capaz de abarcar o sentido de integralidade, que considere as múltiplas dimensões do sujeito e o compreende como resultado de processos de subjetivação. Mas que sujeito é esse, considerado pela política como cidadão, que estamos falando?

Cidadão do século XXI: formação ou formatação?

De acordo com o que interpretamos ao analisar a rede política em questão, é possível considerar que a ideia de uma suposta pretensão de integralidade compõe um discurso educacional mais amplo e até mesmo anterior do que o exposto e reproduzido nas políticas educacionais atuais. Esse discurso vai além de uma simples ideia de formação humana padronizada, educação para uma cidadania pré-estabelecida e ao atendimento de demandas socialmente determinadas.

Vale lembrar que não foi através da BNCC que se descobriu a ideia de integralidade ou que a política inaugurou essa discussão sobre a formação do cidadão. Traduções desse discurso já existem em muitas outras políticas curriculares (Brasil, 1996; 1997; 2013). Ao observar o movimento dessas parcerias em rede, Gigante (2021) e Gigante e Lopes (2024) destacam como relevantes as produções do Instituto Ayrton Senna para a construção da ideia de um cidadão do século XXI, que ganha maior notoriedade através da BNCC.

No que tange a construção dos sentidos de Educação Integral, o Instituto traz como provocação uma indagação que também buscamos refletir sobre os processos de construção curricular: quem são, afinal, os estudantes que habitam as escolas? Quais são suas características, desejos, projetos e identidades, e o que aspiram em relação à própria educação? O Instituto prossegue afirmando a necessidade de se construir, no presente, uma proposta educativa capaz de responder aos desafios contemporâneos, formando sujeitos críticos, autônomos, solidários e preparados para lidar com as demandas do século XXI, bem como para elaborar seus próprios projetos de vida.

Defende-se, na BNCC, uma perspectiva centrada nas competências e habilidades para a formação do cidadão, ancorada no discurso da integralidade, promovendo, assim, “um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive” (Brasil, 2017, p. 356). Neste sentido, o desenvolvimento de competências para a vida no século XXI extrapola a dimensão dos conteúdos disciplinares, considerando, além da mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), também as habilidades que envolvem as práticas cognitivas e socioemocionais, as atitudes e os relacionados à complexidade de demandas da vida cotidiana, com vistas ao desenvolvimento pleno do exercício da cidadania e para o mundo do trabalho nas três etapas da Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2017, p. 8-9).

Nessa lógica, a formação do cidadão contemporâneo passa a envolver aspectos como

autocontrole, estabilidade emocional, abertura a novas experiências e capacidade de manter relações sociais positivas, elementos tidos como essenciais ao pleno desenvolvimento humano. Tais competências são frequentemente associadas a noções de empreendedorismo escolar, que deslocam o foco do processo educativo para o estudante e seu “desenvolvimento integral”, vinculados às “habilidades do século XXI” (Todos pela Educação, s.d.).

Compreendemos, assim, que o sujeito do século XXI é produzido discursivamente como um sujeito integral, como condição para o alcance das dez Competências Gerais previstas pela BNCC. Tais competências pretendem contribuir para a formação para a vida, ao enfatizar o desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo, bem como de habilidades e atitudes relacionadas à comunicação, à empatia e a outras dimensões consideradas essenciais no contexto contemporâneo (Brasil, 2017).

Argumentamos que a BNCC contribui para a fixação de um determinado perfil de sujeito, um sujeito nacional (Afonso, 2020), uma vez que ao buscar um currículo “comum a todos”, manifesta as peculiaridades do nenhum, sendo este sujeito um perfil fixo e, ainda, inexistente, o que acaba por limitar a própria flexibilidade que a política afirma promover. Essa configuração tende a restringir as possibilidades de integração do currículo ao buscar, de forma antecipada, controlar os projetos de futuro dos jovens estudantes, por meio de metas previamente estabelecidas (Lopes, 2019).

Assim, compreendemos que a proposta de integralidade e de escolha curricular apresentada pela BNCC opera também como uma forma de controle, uma vez que institui metas e trajetórias previamente definidas no campo educacional. Entendemos, portanto, que pensar a Educação Integral apenas como uma construção intencional, garantida pelas Competências Gerais da Educação Básica, implica assumir que a promulgação da BNCC seria capaz de eliminar conflitos e antagonismos (Laclau; Mouffe, 2015), fixando de modo definitivo conteúdos, habilidades, competências e sentidos de integralidade - o que, a nosso ver, constitui uma ilusão de totalidade que desconsidera a natureza discursiva e disputada das políticas curriculares e processos de identificação.

Alinhamos nosso pensamento ao de Lopes (2019) ao compreendermos a noção de integralidade como um significante fluido – isto é, como algo continuamente produzido na e pela discursividade (Derrida, 2002). Entendemos, portanto, que a integralidade se constrói discursivamente no movimento de elaboração curricular de cada contexto educacional, sendo resultado de disputas, traduções e negociações próprias de cada território e tempo histórico.

Reafirmamos que não é necessário, tampouco possível, que o currículo seja o mesmo em

todas as escolas. Ele precisa fazer sentido em cada contexto, respondendo a demandas e necessidades que não são homogêneas. Reconhecemos, com Lopes (2019, p. 61), que toda textualização - inclusive a curricular - está sempre sujeita à interpretação, e essa interpretação é, por natureza, imprevisível e inacabada. Não se trata de uma leitura totalmente livre, desvinculada do texto, mas tampouco de uma significação estável e única, uma vez que as leituras são sempre atravessadas por tradições curriculares e por relações de poder que delimitam os sentidos possíveis.

Nessa perspectiva, ainda que o processo de significação seja fluido e contingente, ele é permanentemente tensionado por discursos que buscam estabilizar sentidos. Assim, compreendemos, com Laclau (2011), que os significantes – como o de integralidade – são sempre provisoriamente fixados na arena política, em meio a disputas que tentam momentaneamente interromper o fluxo do sentido.

Entendemos que essa configuração discursiva constrói o que nomeamos, a partir da leitura da rede política (Gigante, 2021), como o cidadão do século XXI – um sujeito projetado para responder às demandas de uma sociedade em permanente transformação tecnológica e econômica. Assim, entendemos que o cidadão desejado pela BNCC passa a ser um sujeito eficiente e resiliente, preparado para lidar com o mundo contemporâneo como algo estável e previsível.

Entretanto, defendemos que não é possível conceber o aluno como uma figura única e homogênea, capaz de representar a complexidade das diferenças, singularidades e demandas produzidas nos processos de subjetivação. Considerar a existência de um cidadão do século XXI seria assumir a possibilidade de fixar identidades e experiências em um sujeito centrado e moldado por um projeto, ou por uma base curricular, de caráter nacional. Como aponta Moll (2017, p. 69), há uma “disputa sócio-ideológica por um modo de escola e de currículo que formate determinado tipo de sujeitos”, e é precisamente dessa lógica formativa universal, totalizadora e normalizadora, que buscamos nos afastar em nossas reflexões.

Consideramos que a projeção de um cidadão do século XXI no discurso político educacional contemporâneo está atravessada por uma trama complexa de significantes – integralidade, competências, inovação, cidadania – que, embora se apresentem como promessas de emancipação, produzem novas formas de regulação. A BNCC, ao reivindicar a formação de um estudante preparado para o futuro e responsável pelo mundo em que vive, assume uma posição discursiva que parece articular um ideal de sujeito ativo e integral, mas que opera por meio de normatizações e fixações identitárias. Assim, o cidadão do século XXI é apresentado

como um projeto já delineado.

Concordamos com Lopes (2015, p.140) ao ponderar que:

Propostas permanecem sendo realizadas, normatividades permanecem sendo disputadas e hegemônicas, porém propostas e normas não têm os supostos alicerces epistemológicos sólidos, capazes de serem justificados fora da luta política que se remete às condições de existência de todos nós. Estamos sempre no terreno pantanoso, líquido e instável do político.

Ao nos afastarmos dessa visão centralizadora da política, entendemos que é preciso, então, desenvolver novas perspectivas de produção de sentidos no campo da educação. Nossa defesa, no que tange a formação da subjetivação, se afasta de uma formatação padronizada de suas dimensões, habilidades e competências, sendo articulada a uma aposta em novas possibilidades de pensar o processo pedagógico e formativo como investimento radical (Lopes, 2015).

Assim, nos aproximamos da discussão de Lopes (2015) de modo a entender a produção da subjetivação como um processo sempre ativo, caracterizado pela ação e contingência. E isso só passa a ser possível se considerarmos uma aposta sem fundamentos, sem garantias, sem padronizações.

Apostar em um investimento radical é considerar que não deixamos de intervir, fazer julgamentos ou propor projetos, ou mesmo normas, em virtude de não existirem parâmetros epistemológicos fixos, princípios categóricos gerais, referentes externos ou estruturas garantidoras dessas normas. Ao contrário, estamos fadados a fazer julgamentos, projetos, propostas, a escrever textos e a justificar o caráter razoável de tudo que realizamos. Todo tempo são realizadas negociações em torno das significações que se pretende estabilizar, são produzidas articulações entre demandas diferenciais que provisoriamente se tornam equivalentes frente ao exterior que se supõe ameaçar o atendimento dessas demandas. Todo tempo tais significações, fixações, estabilizações, discursos são deslocados (p. 141).

Nesse horizonte, defendemos a impossibilidade de pensar um ideal de cidadão para o século XXI. Retomando a ideia de integralidade em consonância com os processos de subjetivação, afirmamos que esse sujeito não pode ser previamente definido, mas compreendido como atravessado por considerações éticas e políticas em constante processo de reinvenção, “isso implica admitir o fracasso de todo texto político” (Lopes, 2015, p. 141). Sua potência não reside na adesão a modelos prontos, mas na capacidade de habitar a incerteza, tensionar definições pré-estabelecidas e criar sentidos outros, a partir da luta política em rede em que se constitui.

Concluimos afirmando o investimento radical como compromisso ético e político de

ampliar as formas de ser, existir e significar o mundo. E que esses modos podem ser interrogados ao compreendermos o movimento político em rede em que as políticas se organizam. Nesse horizonte, investir radicalmente é sustentar o movimento de abertura diante do imprevisível, recusando a fixação de sentidos e reconhecendo a incerteza como condição constitutiva da experiência educativa. Trata-se de nos reformularmos, não apenas nos adaptando às mudanças, mas provocando e interrogando uma aposta, mesmo sem garantias, na criação de futuros possíveis. Essas são, hoje, as alternativas de um investimento radical: criar condições para que múltiplas vozes e modos de vida encontrem lugar no discurso educacional. Pensar a formação nesse horizonte é reconhecer que educar, hoje, é também um gesto de insurgência: um ato de mobilização do *porvir*.

Referências

AFONSO, Nataly da Costa. **Gigante pela própria natureza? A formação discursiva de um Currículo-Nação para a alfabetização**. 2020. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

BALL, Stephen; AVELAR, Marina. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, v. 64, p. 65-73, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738059317302080>. Acesso em: 20/12/2025.

BALL, Stephen. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014.

BALL, Stephen. Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. **Journal of Education Policy**, v. 31, n. 5, p. 1-18, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2015.1122232>. Acesso em: 20/12/2025.

BALL, Stephen. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12671>. Acesso em: 20/12/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – 3ª versão revista. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20/12/2025.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 20/12/2025.

DERRIDA, Jacques. Semiologia e gramatologia (entrevista a Julia Kristeva). *In: Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 23-44.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. Paulo: Perspectiva, 2002.

GIGANTE, Camila Costa. **A educação integral na base nacional comum curricular**. 2021. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

GIGANTE, Camila Costa. LOPES, Alice Casimiro. Rede política pela Educação Integral: o caso do Instituto Ayrton Senna. *In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson . (Orgs.). Pesquisa em Políticas Educacionais: debates contemporâneos*. 1ed. São Paulo: Cortez, 2024, v. 1, p. 114-148.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LACLAU, Ernesto. **A Razão Populista**. Três Estrelas: São Paulo, 2013.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 20/12/2025.

LOPES, Alice. **Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical**. *In: LOPES, Alice; MENDONÇA, Daniel. A teoria do Discurso de Ernesto Laclau - ensaios críticos e entrevistas*. AnnaBlume. São Paulo. 2015. p. 117-147.

LOPES, Alice; COSTA, Hugo. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 1009–1032, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XP7VdVSKCnvZfj3RP6VYx4n/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20/12/2025.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Revista Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmWzCdQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20/12/2025.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 03, p. 1530 - 1555, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>. Acesso em:

20/12/2025.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20/12/2025.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 20/12/2025.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum**. [S.l.], 2015. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/04/necessidade-e-construcao-base-nacional-comum.pdf>. Acesso em: 22/12/2025.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Caminhos para a Educação Integral: princípios e orientações para a implementação da educação integral**. Brasília: 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/09/implementa%C3%A7%C3%A3o-daduca%C3%A7%C3%A3o-integral.pdf>. Acesso em: 09/10/2025.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **BNCC**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/tag/bncc>. Acesso em 27/09/2025.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Camila Costa Gigante. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3050909049939110>

Nataly da Costa Afonso. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4508249268456913>

Como citar

GIGANTE, Camila Costa; AFONSO, Nataly da Costa. EDUCAÇÃO INTEGRAL EM REDE: PROCESSOS DE FORMA(TA)ÇÃO DO CIDADÃO. **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 3, e76591, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i3.76591.