

A Base Nacional Comum Curricular como ferramenta de controle pedagógico

National Common Core Curriculum as a tool of pedagogical control

Adriel Leandro Mesquita¹, Silvia Fernanda Cantoia²

RESUMO: Nos últimos anos, a educação brasileira tem sido marcada pela implementação de políticas pautadas em uma concepção notadamente neoliberal. Dentre elas, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador das propostas curriculares do Brasil. Desde sua elaboração, esse documento tem recebido críticas por parte de diferentes segmentos científicos e políticos, em especial pelo emprego definitivo da pedagogia das competências como matriz teórica a referenciar a organização dos conteúdos. Partindo dessa constatação, o presente artigo assume como objetivo geral o compromisso de evidenciar quais elementos caracterizam a BNCC como uma ferramenta de controle pedagógico sob a vigência de um modelo de educação neoliberal. A definição dos objetivos específicos também serviu para orientar as discussões apresentadas em cada seção, estando organizadas do seguinte modo: na primeira seção buscou-se apontar as origens e as premissas da doutrina neoliberal, visando identificar as concepções dirigidas à educação. Na segunda seção buscou-se argumentar como a pedagogia das competências corresponde à corrente que melhor traduz, em termos pedagógicos, os princípios neoliberais. Por fim, os esforços ocorreram no sentido de reconhecer o avanço da agenda neoliberal sobre as políticas educacionais brasileiras, considerando a BNCC como uma nova etapa desse projeto reformador. O procedimento metodológico adotado consistiu na pesquisa histórico-bibliográfica e a síntese obtida permitiu não apenas reforçar a ideia inicial a respeito da natureza e objetivos da BNCC, como reconhecer quais de seus elementos corroboram com a concepção de uma educação pautada pelo individualismo e incentivo à competitividade.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular; Pedagogia das Competências; Neoliberalismo e educação.

ABSTRACT: In recent years, Brazilian education has been marked by the implementation of policies based on a notably neoliberal conception. Among them, the National Common Core Curriculum (BNCC) is a guiding document for curricular proposals in Brazil. Since its elaboration, this document has received criticism from different scientific and political segments, especially for its ultimate use of competence pedagogy as a theoretical framework of reference for the organization of content. Given this observation, the present article commits to the general objective of highlighting elements which characterize BNCC as a tool for pedagogical control under the current neoliberal model of education. The definition of specific objectives also served to guide the discussion of each section. They are organized as such: the first section seeks the origins and premises of neoliberal doctrine, aiming to identify conceptions involving education. In the second section, it is argued that competence pedagogy constitutes the framework that best serves, in

¹ Mestre em Geografia, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Professor da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), <https://orcid.org/0000-0002-2420-3377>. E-mail: adriel.mesquita@edu.mt.gov.br

² Doutora em Geografia, Professora do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, <http://orcid.org/0000-0003-2898-3910>. E-mail: silvinhacant@gmail.com

pedagogical terms, neoliberal principles. Finally, efforts were made to recognize the advance of the neoliberal agenda on Brazilian educational policies, where BNCC is considered a new stage in this reforming project. The methodological procedure adopted consisted of historical-bibliographical research and the resulting synthesis allowed not only to reinforce an initial idea about the nature and objectives of BNCC, but also to recognize which of its elements corroborate the conception of an education marked by individualism and an incentive to competitiveness.

KEYWORDS: National Common Core Curriculum; Competence Pedagogy; Neoliberalism and education

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação brasileira tem sido marcada pela implementação de políticas pautadas em uma concepção notadamente neoliberal e que objetivam uma reformulação dos papéis sociais tradicionalmente atribuídos à escola. Além da Reforma do Ensino Médio, aprovada por meio de medida provisória, na Lei 13.415/2017, no governo de Michel Temer, agora em fase de revisão, há outra política que merece maior atenção. Trata-se da Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2018), o mais novo documento orientador das propostas curriculares do Brasil.

Entre seus principais objetivos, a BNCC aponta a definição de um conjunto de conhecimentos básicos comuns para os estudantes do país visando a superação da fragmentação das políticas educacionais entre as três esferas de governo. Para tanto, além de alterações nos currículos dos estados e municípios, ela também servirá como ponto de referência das futuras políticas educacionais nas áreas de formação de professores, avaliações em escala, elaboração de materiais didáticos e outros.

Desde seu processo de elaboração, o documento tem despertado posicionamentos contrários por parte de entidades científicas historicamente envolvidas na defesa da educação pública. Além das críticas à falta de transparência e de debate em seu processo de construção – concomitante ao período de instabilidade política que tomou o país a partir do Golpe de 2016 – outro ponto apontado como problemático consiste no emprego definitivo da pedagogia das competências como matriz teórica a referenciar a organização dos conteúdos.

Em suas críticas, as entidades denunciam que a Base “está articulada com as políticas que o Banco Mundial e outros organismos internacionais vêm desenvolvendo nos últimos tempos, e tem a ver com pensar a escola como se fosse uma empresa” (ANPED; ABDC, 2018, recurso online). Em outras palavras, esses posicionamentos buscam enfatizar que as expectativas em torno da construção da BNCC pretendem atender mais aos interesses de flexibilização e esvaziamento da formação escolar impostos por organizações privadas, do que contribuir com uma formação crítica e emancipadora. Reconhecendo que esse fenômeno representa parte de um movimento em escala

global, que apenas assume diferentes contornos a depender de suas manifestações locais, parece cada vez mais urgente os esforços de compreender o que de fato representa a BNCC no conjunto das políticas educacionais brasileiras.

E nesse reconhecimento baseia-se a justificativa do presente trabalho, pautada pela necessidade de ampliação das discussões teóricas sobre o referido documento. Além disso, é a própria realidade das políticas orientadas pela BNCC que aponta para a urgência de trabalhos que adotem esse documento como referencial empírico. São necessários estudos voltados a encontrar formas de interpretação, resistência e adaptação crítica de seu conteúdo, em especial pelo fato de que sua implementação já está em curso e sua adoção é obrigatória.

Considerando as muitas críticas dirigidas à BNCC no sentido de categorizá-la como um currículo feito sob medida para atender aos interesses do setor privado, mostra-se necessário questionar e identificar quais traços permitem reforçar ou rechaçar essa tese. Partindo desse questionamento, o presente artigo assume como objetivo geral o compromisso de evidenciar os elementos que a caracterizam como uma ferramenta de controle pedagógico sob a vigência de um modelo de educação neoliberal.

Para atender a esse objetivo mais amplo, os esforços empreendidos em cada seção do trabalho, e que constituem os objetivos específicos desta pesquisa, foram organizados da seguinte maneira: na primeira seção buscou-se apontar as origens históricas e as principais premissas da doutrina neoliberal, de modo a identificar as bases de suas concepções dirigidas à educação. Na segunda seção o objetivo foi apontar os traços que fazem da pedagogia das competências a corrente que melhor traduz em termos pedagógicos os princípios neoliberais. Na terceira parte, os esforços ocorreram no sentido de reconhecer o avanço da agenda neoliberal sobre as políticas educacionais brasileiras, considerando a BNCC como mais uma etapa desse projeto reformador.

Para a concreção deste artigo, o procedimento adotado consistiu na pesquisa histórico-bibliográfica em artigos, livros, documentos, dissertações e teses. Para Martins e Lavoura (2018), esse procedimento tem como ponto de partida a seleção de um conjunto de trabalhos que versem sobre os temas em questão, oferecendo subsídios para uma compreensão que busque superar a aparência dos fenômenos. Na mesma direção, Moraes e Costa (1993, p. 52), atestam que por esse método “toda pesquisa deve ser, assim, genética, buscando as origens do objeto tratado”. Desse modo, a cada seção prezou-se pelo movimento de discussão dos aspectos históricos dos temas que compõem a discussão geral, pelo reconhecimento de que esse exercício viabiliza a identificação das contradições, continuidades e transformações que caracterizam tais fenômenos, permitindo sua compreensão para além das aparências.

Importante destacar ainda, que os referenciais consultados foram selecionados entre trabalhos que se situam no campo crítico das discussões educacionais, especificamente aqueles voltados às

temáticas acerca da doutrina neoliberal e suas implicações educacionais (GENTILLI, 1998b; MACHADO, 2002, 2013) , da caracterização da pedagogia das competências (ARAÚJO, 2004;ROPÉ e TANGUY, 1997), da descrição do processo de implementação de reformas educativas neoliberais no Brasil (DUARTE, 2012; FREITAS, 2014; KRAWCZYK, 2005; MACEDO, 2014) e, também, estudos que abordam o processo de construção e implementação da BNCC (COUTO, 2017; PEREIRA, 2016; VALADARES, GIRARDI e NOVAES, 2016).

A síntese obtida a partir das referências utilizadas permitiu não apenas reforçar a ideia inicial a respeito da natureza e objetivos da BNCC, mas possibilitou reconhecer quais de seus elementos corroboram para a conformação de um modelo de educação reducionista e pró-capital. Também foi possível concluir que a simples negação da BNCC e do que ela representa pode significar uma atitude pouco construtiva, em especial se o objetivo for garantir um ensino pautado pela autonomia, pela criticidade e pela superação das pedagogias hegemônicas. A consciência dos limites e contradições dessa política é importante, mas o esforço de criar estratégias para subvertê-la em função de uma educação verdadeiramente emancipadora deve constituir-se como o principal desafio dos educadores orientados pelo compromisso com a transformação da realidade.

NEOLIBERALISMO: DE ELABORAÇÃO INTELLECTUAL À EXPRESSÃO POLÍTICA

Ao iniciar uma discussão que pretende questionar determinações e interesses por trás da elaboração de uma política como a BNCC, é necessário que dois pontos sejam previamente destacados. Primeiramente, cabe evidenciar que boa parte do processo de massificação da educação escolar, tal como essa se apresenta hoje, esteve historicamente subordinado às demandas do chamado mundo do trabalho – e isso antes mesmo do estabelecimento do trabalho assalariado como forma predominante. O segundo ponto diz respeito ao reconhecimento de que os únicos elementos dessa relação, que no curso da história passaram por transformações, limitam-se às estratégias adotadas para garantir tal submissão e às diferentes expectativas dos segmentos hegemônicos sobre o perfil da mão de obra exigida em cada etapa histórica.

Quem melhor detalha os aspectos históricos dessa relação é Ponce (2010, p.19), ao explicar que “nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida; para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava”. O autor explica que somente a partir da complexificação das diferentes sociedades, com a divisão entre “organizadores” e “executores”, é que surgiram diferenciações nos padrões de formação. A partir desse ponto, a educação já não tem mais como finalidade o trabalho para o bem comum, pois só serão assim considerados os movimentos que de alguma forma cooperassem com a manutenção dos privilégios das classes dominantes. Ponce (2010) pontua esse momento como o de definição das finalidades da

educação, que a partir de então passariam apenas por atualizações para manterem-se vigentes em diferentes épocas e contextos:

Para ser eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir as três finalidades essenciais seguintes: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. No plano da educação, a classe dominante opera, assim, em três frentes distintas, e ainda que cada uma dessas frentes exija uma atenção desigual segundo as épocas, a classe dominante não as esquece nunca (PONCE, 2010, p. 36).

Nesse sentido, à medida que o Estado assume a responsabilidade pela organização dos sistemas escolares, passam a ser necessárias articulações de teorias que sustentassem, ainda que de modo questionável, as decisões tomadas. Quanto a isso, Frigotto (1998) explica que nos idos de 1950, início dos anos de 1960, o economista estadunidense Theodore Schultz elaborava o conceito de “capital humano” para justificar as diferenças econômicas que marcam as desigualdades entre países, grupos sociais e indivíduos. Segundo Frigotto, o impacto desta formulação foi tão significativo no meio científico que com ela Schultz conquistou o Prêmio Nobel de Economia de 1979. A partir de então, essa teoria corroboraria significativamente com o discurso pedagógico hegemônico.

Ao subsidiar cientificamente a elaboração das políticas educacionais baseadas em cálculos e levantamentos estatísticos, com foco na dimensão econômica, essa teoria desempenha uma importante função no plano do discurso ao pregar que tanto o Estado quanto os homens de negócios cumpriram seu papel no enfrentamento às desigualdades sociais ao oferecerem escola e formação gratuita e de qualidade -independentemente do que se entenda por “qualidade”. Conforme detalha Frigotto (Ibid. p. 45), a teoria do capital humano, alinhada ao crescente tecnicismo, representa uma revisão sobre a função social da escolaridade ao propor “educação e formação que desenvolvem habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a ‘empregabilidade’”.

Gentili (1998) corrobora com essa conclusão ao acrescentar que nesse momento a escola abandona sua promessa inicial de educação para a integração social e passa a pautar-se na visão de educação para a empregabilidade, ou dentro de uma realidade de crescente escassez do emprego formal, uma educação para o desemprego. A esse fenômeno Gentili chama de “privatização da função econômica atribuída à escola” (1998, p. 81), o que segundo ele não representa a negação da contribuição econômica da escolaridade, mas supõe uma transformação destrutiva dessa contribuição. Em suma, ganham cada vez mais influência as premissas do pensamento neoliberal sobre a educação.

Em sua tese de doutoramento, na qual dedica-se a analisar os fundamentos doutrinários das reformas educacionais sob a influência das políticas neoliberais, Gentili (1998, p. 43) diferencia a origem dessa corrente em duas etapas: primeiro, por meio de uma elaboração intelectual e depois como expressão política organizada. Para uma melhor compreensão dessa primeira etapa, bastante úteis foram as contribuições de Paulani (2006),² quem detalha que, após a Segunda Guerra Mundial, passou a gestar-se entre economistas conservadores um sentimento de profundo incômodo com os rumos do capitalismo que aparentemente se direcionava com velocidade para uma fase de maiores intervenções do Estado e regulações internacionais.

Esse incômodo se fortalecia em um contexto marcado pela intensificação das políticas de Bem-Estar Social e de uma desaceleração da expansão capitalista, resultado de relativa moderação nas questões econômicas e políticas por conta da Guerra Fria, que transferiam tais discussões para o âmbito dos organismos internacionais. A partir desse desconforto é que, segundo Paulani (2006), Friedrich August Von Hayek convidaria em 1947 outros expoentes do pensamento conservador da época, como Lionel Robbins, Karl Popper, von Mises e Milton Friedman, para um encontro em Mont Pèlerin, Suíça, no qual buscariam discutir e elaborar uma estratégia de defesa do capitalismo. A partir desse encontro estariam lançadas as bases teóricas do neoliberalismo.

Já como experiência política concreta, o neoliberalismo precisou aguardar até a década de 1970, quando seus princípios foram materializados no processo de “neoliberalização” empreendido durante a ditadura do general Augusto Pinochet, no Chile. A partir do sucesso desse golpe de Estado, a neoliberalização da economia do país contou com os esforços de um grupo de intelectuais da Universidade de Chicago, que articulados em torno da figura do economista Milton Friedman, apontavam as mudanças necessárias para as reformas da economia. Harvey (2008, p. 18) aponta algumas dessas reformas, que em sua maioria formam um conjunto de práticas comuns aos governos que seguiram ao modelo econômico neoliberal:

Trabalhando em parceria com o FMI, [os “Chicago boys”] reestruturaram a economia de acordo com suas teorias. Reverteram as nacionalizações e privatizaram os ativos públicos, liberaram os recursos naturais (pesca, extração de madeira etc..) à exploração privada e não-regulada (em muitos casos reprimindo brutalmente as reivindicações das populações indígenas), privatizaram a seguridade social e facilitaram os investimentos estrangeiros diretos e o comércio mais livre.

No final dos anos de 1970, as vitórias eleitorais de Margaret Thatcher no Reino Unido em 1979 e de Ronald Reagan em 1980 nos Estados Unidos, marcariam de vez a guinada conservadora na economia mundial rumo ao fortalecimento do neoliberalismo como resposta às crises econômicas da época. Para Alves (1999, p. 58), essas vitórias deram uma “dimensão histórico-concreta à derrocada da ilusão social democrata e à posição de plena robustez do capital industrial e

financeiro”, representando uma verdadeira “revolução conservadora”, ao marcarem o início da disseminação das políticas neoliberais de privatizações das funções do Estado, desregulamentação e liberalização dos mercados em um maior número de países.

A essa altura, o potencial dos sistemas escolares para a difusão da nova ideologia não apenas foi identificado, como caracterizou terreno fértil às formulações dos pensadores neoliberais, que buscavam tanto fazer do setor educacional algo mais eficiente, quanto promover um alinhamento mais direto entre a formação humana e os interesses político-econômicos da época. Milton Friedman foi outro nome com importante participação nesse processo e para Gentili (1998b), representa um dos intelectuais que mais destacou a centralidade da questão educativa na conformação de uma sociedade neoliberal.

Compartilhando da opinião de outros intelectuais neoliberais, Friedman irá considerar o setor público, especialmente o da educação pública, como sendo contaminado por um espírito de improdutividade, já que a ausência de um proprietário particular resultaria, segundo ele, em desestímulo à competitividade, falta de concorrência e improdutividade entre os agentes responsáveis por seu funcionamento (GENTILI, 1998b, p. 247). Além disso, a própria existência da escola pública, ao externalizar-se da lógica competitiva por ser um direito social, já se constituiria como entrave aos princípios neoliberais. Primeiro, por ser a obrigatoriedade do ensino um ataque aos direitos individuais e segundo, por contrariar a lógica da compra/aquisição, traço que fundamenta a existência de uma sociedade neoliberal.

Por essas razões, a crise educativa segundo os pensadores neoliberais poderia ser explicada pela ausência dos mecanismos de mercado e não pelos entraves à universalização e garantia plena desse direito (GENTILI, 1998b, p. 260). Sendo apenas mais uma evidência da incapacidade de gestão por parte do Estado, essa crise poderia ser resolvida sem a necessidade de incremento nos investimentos da área, bastando alguns ajustes na formação dos professores, no ordenamento das escolas e no impulso à iniciativa individual dos estudantes. Como explica Gentili (1998b, p. 262), “con los mismos recursos financieros, la misma cantidad de maestros y maestras, de alumnos, de escuelas y de aulas, los gobiernos neoliberales prometen hacer una verdadera revolución educativa”.

A teorização neoliberal para a crise da educação também propõe estratégias para sua resolução, apontando que a saída consiste no desenvolvimento de um conjunto de propostas macro e micro institucionais, capazes de institucionalizar a competitividade no interior dos sistemas escolares. Segundo Gentili (1998b, p. 266), dois grandes objetivos atravessam horizontalmente essa estratégia, sendo:

- a) la necesidad de establecer mecanismos de control de calidad (en la amplia esfera de los sistemas educacionales y, de manera específica, hacia el interior de las propias instituciones escolares); y b) la necesidad de articular y subordinar la

producción del sistema educativo a las demandas que formula el mercado de trabajo”

Em meio a esse contexto e em resposta aos anseios neoliberais, uma nova corrente pedagógica passa a desenvolver-se nos países capitalistas centrais mostrando-se desde sua gênese bastante funcional e útil na reformulação dos sistemas educativos ao redor do mundo, justamente por viabilizar mecanismos mais sistemáticos e sofisticados de controle e avaliação. Trata-se da pedagogia das competências, tema da discussão apresentada na seção a seguir.

UMA PEDAGOGIA NEOLIBERAL

A pesquisa em torno das origens da pedagogia das competências apontou para as contribuições de Ropé e Tanguy (1997), que ao analisarem as reformas curriculares do sistema educacional francês na década de 1980, asseveram que as premissas de uma pedagogia baseada em competências foram primeiramente testadas no marco da educação técnica e profissional. Segundo explicam os autores mencionados, a inspiração no ensino técnico “não forneceu apenas a matriz de ideias agora mais ou menos partilhadas, mas forjou um certo número de métodos, de categorizações, de nomenclaturas que presidem, sob formas variadas, ao enunciado de conteúdos de ensino, a sua programação e sua avaliação” (ROPÉ, TANGUY, 1997, p. 47).

Esse reconhecimento da origem no ensino técnico converge com as considerações de Machado (2013, p. 81), quando afirma que o modelo de competências pretende representar um conjunto de práticas sociais condizentes à forma com que o mercado tem gerido a força de trabalho. Gestão essa que, no marco da organização social capitalista, estará sempre sujeita aos interesses da acumulação e à submissão dos trabalhadores a uma disputa por poucos e precários postos de trabalho. Em outras palavras, desenvolver competências é preparar o indivíduo para a competitividade.

Assim, com o objetivo de legitimar e normalizar as degradantes condições dessa concorrência, esse modelo de formação passará a centrar-se na dimensão subjetiva dos indivíduos, preparando-os para uma realidade de competição, alterando seu modo de ser e agir, ao alegar que esse é o caminho pelo qual “se dá a inserção de cada indivíduo na construção coletiva dos processos de trabalho” (MACHADO, 2013, p. 83).

Interessada especialmente no controle dos elementos subjetivos, a pedagogia baseada em competências buscará nas ciências cognitivas os subsídios teóricos e metodológicos para identificar uma competência geral, capaz de sintetizar as performances esperadas nos indivíduos. Porém, conforme detalha Araújo (2004), pela impossibilidade de se determinar esse conceito, “parece ter se

estabelecido no seio das ciências cognitivas um consenso sobre a necessidade de parcelarizar as operações em funções e de fragmentar as competências” (ARAÚJO, 2004, p. 501).

Mais que detalhar os comportamentos e as atitudes esperadas, a parcelização das ações e sua tradução na forma de competências tem servido como base para a defesa de uma suposta cientificidade dessa corrente, reivindicada por seus adeptos, como explicam Ropé e Tanguy (1997, p. 47), “no sentido positivista do termo, porque privilegia a descrição de saberes ou de ações, a definição de relações que existem entre eles e a medida de seus efeitos”. Dentro dessa visão, a definição dos procedimentos e objetivos contribuiria para dotar de sentido os saberes escolares, algo que na prática contribui para o movimento oposto já que, segundo explicam Ropé e Tanguy (1997, p. 30), uma racionalização de tipo instrumental aplicada aos processos pedagógicos tende a criar obstáculos para a produção de sentidos por parte de seus principais agentes, no caso, os professores, os estudantes e a comunidade escolar.

Ao demonstrar como a chegada da pedagogia das competências nos sistemas escolares franceses se fortaleceu a partir de seu emprego nas avaliações nacionais, esses autores concluem que por trás da seleção de objetivos de referências para avaliações “manifestam-se opções educativas e tentativas de interferir no processo de construção do conhecimento entre os alunos, nos próprios conhecimentos e na maneira como o docente os operacionaliza” (ROPÉ, TANGUY, 1997, p. 21). A organização dos currículos sob a forma de competências supõe reestruturar a organização do trabalho docente, que histórica e tradicionalmente tem sido orientada pelo tratamento dos conhecimentos sob a forma de saberes sistematizados. Além disso, pelo foco nas possibilidades de mensuração, as avaliações baseadas em competências têm sido comumente utilizadas para a criação de *rankings* entre escolas, redes de ensino e também entre os próprios alunos.

Esclarecidas as origens e os traços que fazem dessa corrente uma tradução pedagógica dos princípios neoliberais, na próxima seção o foco das discussões será dado ao seu processo de implementação no caso brasileiro.

A NEOLIBERALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao problematizar a institucionalização da lógica das competências no Brasil, tomando como objeto de análise documentos emanados do Governo Federal desde os anos de 1990, Machado (2002, p. 106) aponta algumas particularidades que caracterizam o caso brasileiro. Uma dessas constatações é que, diferentemente dos países capitalistas centrais, cuja institucionalização dessa lógica desloca-se das empresas para as escolas, no Brasil esse processo tem sido liderado pelo Estado e direcionado especialmente a promover mudanças nos currículos escolares, nos processos pedagógicos, na gestão educacional e na formação profissional, para assim, “promover adaptações

dos indivíduos às novas demandas empresariais antes mesmo do seu ingresso no mercado de trabalho”. Em outras palavras, o avanço da pedagogia das competências nos documentos curriculares está intimamente ligado ao avanço da agenda neoliberal sobre as políticas educacionais brasileiras.

Ao discutir esse processo, Freitas (2014) distingue o movimento de neoliberalização da educação brasileira em duas ondas: a primeira compreende o período da década de 1990, estendendo-se especialmente no período do governo FHC, e a segunda a partir dos primeiros anos de 2000, com maior força a partir de 2007, quando a articulação de setores empresariais passa a ser determinante na condução da política educacional dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

A partir dos anos de 1990, novas pautas começaram a ser incorporadas às discussões educacionais, especialmente porque a partir das transformações percebidas no setor produtivo, fomentava-se a visão de que as atividades relacionadas ao trabalho estariam cada vez mais abstratas e distantes dos processos físicos de produção (BANCO MUNDIAL, 1996). Com base nesse argumento, formularam-se agendas especialmente voltadas a apontar o novo papel e novas características que a educação deveria assumir na era da globalização.

Essas agendas, geralmente articuladas no âmbito de conferências internacionais, foram determinantes para as mudanças que se iniciaram no período. Martins (2015, p. 303) aponta a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1991 na Tailândia, como um marco político-ideológico desse movimento, ao explicar que “as reformas vinculadas aos postulados da conferência se tornaram uma espécie de passaporte para entrar na era do mundo globalizado”. A preponderância assumida por essa conferência nos rumos da educação pública - não apenas do Brasil como de toda a América Latina - evidencia-se pelas reformas implementadas na região, que em sua maioria, seguiam às orientações da conferência, preocupando-se em incorporar “os preceitos gerenciais advindos do mundo dos negócios, para orientar a educação escolar e a política educacional como um todo” (MARTINS, 2015, p. 303).

A partir da convergência entre interesses empresariais e demandas sociais legítimas por uma legislação específica para a educação, era aprovada em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, que passou a reger a educação nacional tal qual a Constituição de 1988 rege a legislação em geral. Krawczyk (2005, p. 808) considera que desde a LDB já houve certas restrições quanto aos direitos garantidos pela Constituição, especialmente pela reformulação das responsabilidades cabíveis ao Estado e à participação da sociedade e do setor empresarial, algo que em sua opinião expressava “a alteração da correlação de forças ocorridas na sociedade”.

Ainda segundo a autora, a partir da LDB criaram-se condições legais para “as reformas no âmbito educacional que permitiriam tornar, segundo os órgãos governamentais, a educação formal brasileira compatível com tal modernização geral do Estado” (KRAWCZYK, 2005, p. 808). Saviani

(2007), por sua vez, atribui a forma assumida pela LDB como uma contradição no processo de articulação de um Sistema Nacional de Educação, déficit histórico da educação nacional. Essa contradição baseia-se na negação do termo “sistema”, que para alguns segmentos envolvidos na elaboração do documento aproximava-se da inconstitucionalidade por atribuir à União a principal responsabilidade de sua organização.

Outro documento normativo oriundo das discussões desse período foram os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, aprovados também em 1996. Macedo (2014), explica que as tentativas de estabelecer o PCN como diretriz curricular nacional esbarraram nas inúmeras críticas da academia e dos setores docentes organizados quanto ao nível de detalhamento proposto pelo documento. A saída encontrada foi a adoção de uma “solução razoável” (LUDKE, 1999 apud MACEDO, 2014, p. 1532), na qual estabeleceu-se que seriam elaboradas diretrizes curriculares mais gerais, mantendo-se os PCN como alternativa curricular não-obrigatória. Porém, mesmo não se configurando como obrigatório, os PCN revelavam muito das novas expectativas dirigidas à escola e também sobre as disciplinas escolares.

A elaboração do PDE, o *Plano de Desenvolvimento da Educação*, lançado em abril de 2007 é uma iniciativa representativa a respeito da condução das políticas educacionais levadas a cabo nos governos do PT e demarca o que tem sido entendido neste artigo como o início da segunda onda neoliberal sobre a educação brasileira (FREITAS, 2014). A chegada do PT ao poder trouxe expectativas com relação à condução das políticas educacionais no país que não chegaram a ser totalmente correspondidas. Conforme explica Saviani:

[...]considerando que o PT patrocinara a elaboração da denominada “proposta de Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira”, produzida no âmbito dos Congressos Nacionais de Educação, tendo sido, também, o PT que encabeçou a apresentação do projeto de PNE da oposição na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, esperava-se que, ao chegar ao poder com a vitória de Lula nas eleições de 2002, a primeira medida a ser tomada seria a derrubada dos vetos do PNE. Mas isso não foi feito. [...]. Em 2004 estávamos em plena vigência do primeiro mandato de Lula, mas nada foi feito para dar cumprimento a esse dispositivo legal. E agora, quando o PNE se encontra a menos de quatro anos do encerramento de seu prazo de vigência, anuncia-se o PDE formulado à margem e independentemente do PNE (SAVIANI, 2007b, p. 1241).

Em análise ao PDE, Saviani (Ibid.) explica que com sua ascensão ao poder, o PT aproximou-se de setores empresariais, distanciando-se dos grupos que compunham suas bases tradicionais. O próprio PDE assume já em seu título o comprometimento com a agenda *Compromisso Todos pela Educação*, uma carta de intenções formulada pela organização não-governamental homônima (TPE). De acordo com Saviani (2007b, p. 1243), a identificação dos mantenedores dessa organização revela que estes basicamente constituem-se “como um aglomerado

de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho”, entre outros.

O ponto que merece atenção na identificação dessa influência refere-se ao nível de disparidade no poder de decisão desses segmentos em comparação a grupos que historicamente se dedicaram às lutas por uma educação pública, especialmente os profissionais da educação. A articulação do TPE, bem como a publicação de sua carta de intenções, transformada posteriormente em política governamental, é uma evidência clara dessa disparidade, como revelado por Martins (2015, p. 308):

[...] o TPE produziu uma das mais audaciosas ações políticas empresariais já registradas no país: elaborou um projeto, transformou-o em referência da política de educação dos governos Lula da Silva e dos governos Dilma Rousseff conseguiu se firmar como agência de formulação e monitoramento de políticas educacionais com significativa legitimação social. A comprovação de seu poder pode ser verificada no Decreto Presidencial nº6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Tal instrumento, que homenageia o organismo empresarial explicitamente, ordena a subordinação dos municípios e estados brasileiros à formulação da política educacional operada pelo Ministério da Educação e ainda traduz a ideia de que os problemas educacionais serão resolvidos por meio do pragmatismo gerencial de resultados.

As interferências do TPE nas políticas educacionais não se restringiram apenas à elaboração do PDE e tampouco aos limites do território brasileiro, já que a organização também difunde suas concepções e estratégias ao liderar parcerias com outras instituições de mesma natureza em outros países latino-americanos. Por aqui, a retomada das discussões em torno da necessidade de uma base curricular comum, que diferentemente dos PCNs fosse de aplicação obrigatória, foi capitaneada pela organização, seus representantes e outras fundações parceiras, também financeiramente mantidas pelo setor privado e que se orientam pelo discurso pragmático e idealista da educação de qualidade.

Para Freitas (2014), diferentemente da primeira onda neoliberal, em que os PCNs serviram para orientar um sistema de avaliação em larga escala, no momento atual a revisão das matrizes precisa estar, na visão dos reformadores, subordinada à ideia de uma “base nacional comum”. Essa necessidade evidencia que a proposição de um modelo curricular sob medida aos interesses do capital nunca saiu do radar de preocupação dos segmentos empresariais, aguardando apenas a criação de um contexto favorável para sua efetivação.

A BNCC COMO FERRAMENTA DE CONTROLE PEDAGÓGICO

Mesmo que as discussões em torno da elaboração de um referencial curricular nacional sejam legítimas, é necessário que se evidenciem dois pontos que, a considerar a conjuntura política da época, tornam essa defesa no mínimo problemática. Em primeiro lugar, não se pode ignorar a existência prévia de outros documentos de mesma natureza, como os próprios PCN. Em segundo lugar, é importante destacar o período que possibilita a efetivação da base curricular nacional como uma política pública, homologada em meio a um processo de ruptura democrática vivida no país a partir da destituição da presidente Dilma Rousseff e posterior ascensão de forças conservadoras.

Em outras palavras, a articulação para a definição de conteúdos mínimos nos currículos nacionais passou a se intensificar com a agudização da influência neoliberal sobre a legislação brasileira. Mesmo com a aprovação dos PCN, que para Pereira (2016, p. 224) “consolidavam as orientações das conferências internacionais de educação”, a resistência dos docentes e da academia em torno de sua utilização obrigatória evitaram que os interesses empresariais incidissem mais diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico no interior das escolas.

Para compreender o contexto no qual ocorre a construção da Base, é necessário retornar ao ano de 2009 quando o Ministério da Educação, ainda sob a gestão de Fernando Haddad lança o *Programa Currículo em Movimento*, uma iniciativa que pretendia envolver a comunidade acadêmica de pesquisadores especialistas em currículo na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) vigentes. Conforme explica Macedo (2014, p.1534) esse programa também tinha como meta: “elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum)”.

Sob a coordenação da Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC, era publicado em 2014 o documento: *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento* (BRASIL, 2014). O estudo que sintetizava contribuições de especialistas da área de currículo teve seus desdobramentos alterados quando, em março de 2015, mudanças no Ministério da Educação, assumido de janeiro a março daquele ano por Cid Gomes, levaram à nomeação do reformador Manuel Palácios para chefiar a Secretaria de Educação Básica, principal responsável pelos estudos envolvendo a nova proposta³.

³Em 2015, Freitas relatava em seu blog Avaliação Educacional as articulações de representantes do setor privado em torno da ideia de uma base curricular comum. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/20/base-nacional-mercadologica-comum/>>. Acesso em: 12 mai. 2023.

Segundo detalham Valladares, Girardi e Novaes (2016, p. 08), uma das explicações para a ruptura com o trabalho já iniciado foi a “inviabilidade que essa proposição acarretava aos mecanismos de avaliações gerais”. A essa altura a formulação da base nacional já revelava diferenças de concepção que certamente estariam materializadas em seu resultado final. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado sem vetos pela presidenta Dilma Rousseff, explicitava em suas metas a necessidade de articulação em torno de um currículo nacional comum.

Couto (2017), identifica no texto do PNE (2014-2024) um deslocamento conceitual do que a Constituição Federal definia como “conteúdos mínimos para o ensino fundamental”, transformado em “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. A sétima meta do Plano, que propõe “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb[...]” (BRASIL, 2014, recurso online), faz a relação direta entre direitos de aprendizagem e a base nacional curricular em sua primeira estratégia específica, que propõe:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, 2014, recurso online)

Para Freitas (2014, p. 1090), o conceito de direito de aprendizagem “do qual somente hoje, após séculos, os empresários se lembraram”, atende a algumas funções, de caráter operacional e ideológico. Operacional, pois essa noção contribui para fomentar novos mecanismos de controle sobre a escola e o trabalho pedagógico e ideológico porque acaba ocultando as “raízes sociais das desigualdades acadêmicas”. Além disso, no atual contexto de aplicação, esse conceito ainda serve para reduzir o direito humano de receber uma formação ampla à mera possibilidade de se aprender o básico, desconsiderando os múltiplos e desiguais contextos que caracterizam a educação brasileira.

Macedo (2014) revela que, ao mapear os sujeitos públicos à época envolvidos nas políticas em curso no MEC, pôde perceber que na realidade, “parceiros privados, na forma de fundações ou não, começavam a se fazer, não apenas presentes — o que não seria de estranhar no mundo contemporâneo —, mas insidiosamente presentes” (MACEDO, 2014, p. 1537), especialmente nas discussões em torno da BNCC. Em sua pesquisa, Macedo (2014) descortina uma rede de organizações nacionais e internacionais financiadas por agentes privados para fomentar os movimentos de reformas educacionais e curriculares. Pires (2020), investiga a atuação de uma dessas organizações, o Movimento Pela Base, iniciativa parceira do Todos Pela Educação, com foco direcionado à pauta do currículo comum.

No estudo, Pires (2020) revela que ainda em 2011 a Fundação Itaú Social, parceira do Todos Pela Educação e logo, do Movimento Pela Base, realizou na cidade de São Paulo o Seminário Diretrizes Curriculares e Expectativas de Aprendizagem (ITAÚ SOCIAL, 2011, apud PIRES, 2020, p. 170). O principal palestrante do evento foi o professor australiano Barry McGraw, que além de diretor da Agência de Currículo e Avaliação da Austrália, também fazia parte da direção de educação da OCDE, tendo atuado como um dos mentores do PISA⁴. Segundo a autora, as principais diretrizes da BNCC começavam a ser definidas já neste encontro, o que fica evidente ao se analisar a fala de um dos dirigentes da Fundação Itaú Social:

O vice-presidente da Fundação Itaú Social, ao explicar a importância do referido seminário, anunciou que o currículo brasileiro deveria ser estruturado por um núcleo comum nacional e uma parte diversificada, de caráter regional, na mesma linha do currículo australiano. Isso significa que essa diretriz já estava traçada mesmo antes do início do processo de elaboração do referido currículo nacional, sendo posteriormente materializada na primeira versão da BNCC, lançada em 2015, e na versão final homologada em 2017 (PIRES, 2020, p. 170-171).

Além do currículo australiano, o *Common Core*, currículo estadunidense, também foi apresentado pelos setores empresariais como uma inspiração possível. Em 2013, a Fundação Lemann, em parceria com a Universidade de Yale (EUA), deu início ao projeto Liderando Reformas Educativas: fortalecendo o Brasil para o Século XXI. Entre as ações desse programa destaca-se a realização de um evento homônimo na Universidade de Yale, em que gestores e pesquisadores e empresários daquele país relataram o processo de implementação do *Common Core*, como se estivessem, nas palavras de Pires (2020, p. 187) “ensinando aos brasileiros o caminho para a edificação de um currículo único para a educação básica”.

Do programa Liderando Reformas Educativas nasce o Movimento Pela Base⁵. A iniciativa que assume já no título o compromisso com a criação e defesa de uma base nacional curricular, reúne figuras ligadas ao setor empresarial e financeiro. Entre as informações disponíveis na página da organização é possível encontrar um link que direciona ao documento *Necessidade e construção*

⁴ Sigla em inglês para Programa Internacional de Avaliação de Alunos, é a principal referência internacional para medição de conhecimentos. Sua metodologia consiste na aplicação amostral e trienal das provas a estudantes na faixa dos quinze anos de idade, que no Brasil corresponde às turmas matriculadas no 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais. Como detalha Pereira (2016, p. 157), com os resultados obtidos no PISA elaboram-se “relatórios e recomendações para os países, com o intuito de ‘contribuir’ para a evolução dos sistemas de ensino a partir dos pressupostos e fundamentos políticos da lógica das competências e habilidades”.

⁵ Em sua página na internet, a organização se apresenta 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, 2021, recurso online).

de uma Base Nacional Comum, onde, por meio de cinco tópicos, a organização expressa o que entende por Base Nacional e aponta quais devem ser suas características principais.

Tanto nesse texto quanto nos materiais divulgados no Portal da Base, *site* disponibilizado pelo Ministério da Educação, a expressão “a Base não é currículo” é continuamente repetida, em uma clara tentativa de ocultar a principal função para qual ela foi desenvolvida: reorientar o trabalho pedagógico no interior das escolas. Nesse ponto, bastante reveladores foram os resultados de uma pesquisa realizada por um consórcio internacional reunindo pesquisadores em educação de instituições como a Universidade Columbia, Universidade da Pensilvânia, Universidade Harvard, Universidade Stanford e outras, iniciada em 2018. Com o objetivo de acompanhar os primeiros cinco anos de implementação da BNCC, um dos relatórios gerados pela pesquisa reforça a tese de que a Base tem sido sim aplicada como currículo, ao atestar que “a vasta maioria das habilidades nos currículos estaduais (75%) replicou diretamente a BNCC, enquanto cerca de um quarto delas incorporou conteúdo adicional à alguma habilidade da Base” e que além disso, “praticamente nenhuma habilidade da BNCC foi excluída dos currículos estaduais” (CPRE-TC, 2020, recurso online).

No que diz respeito ao histórico de construção da BNCC, Valladares, Girardi e Novaes (2016), trazem informações relevantes quanto às orientações oficiais dadas já nas primeiras fases de elaboração do documento. A professora Marisa Terezinha Valladares, da Universidade Federal Fluminense, UFF, esteve na coordenação dos trabalhos relativos à Geografia, e juntamente de Girardi e Novaes (2016) detalha que o grupo encerrou os trabalhos em abril de 2016, antes da mudança ministerial que seguiu o golpe, revelando que após a dissolução, a equipe “não foi acionada ou envolvida oficialmente em qualquer encaminhamento institucional relativo à devolutiva das Conferências Estaduais ou à terceira versão da BNCC” (VALLADARES, GIRARDI, NOVAES, 2016, p. 08).

Entre as duas primeiras versões da BNCC que antecederam o documento final, o MEC disponibilizou uma página na *internet* para reunir contribuições populares sobre os textos introdutórios e objetivos de aprendizagem de cada disciplina e utilizou desse mecanismo para propagandar o quão democrático teria sido o processo de construção do documento, com surpreendentes 12 milhões de contribuições. Sobre as orientações da Direção de Currículos da SEB/MEC quanto ao tratamento das contribuições, as autoras destacam a indicação de “não considerar os valores do Portal como um plebiscito, mas trabalhar com as divergências, valorizando o trabalho dos atores que se dedicaram a ler, pensar, criticar e contribuir efetivamente com a BNCC: professores, escolas, instituições” (Ibid., p. 10).

Apesar dessa orientação, o principal aspecto da organização dos conteúdos já estava dado e consistia na “instrução em comum para a construção técnica da escrita de cada objetivo de

aprendizagem: verbo + conhecimento mobilizado + contexto” (Ibid, p.10). De modo geral, nessa estrutura o verbo indica qual a ação específica esperada de cada estudante diante do conhecimento mobilizado (conteúdo) em um contexto particular para sua aplicação. Esse movimento tende não apenas a delimitar a situação de uso dos conhecimentos, como hierarquizá-los de acordo com suas possibilidades de aplicação no cotidiano.

Além da organização por competências, outra orientação oficial posta na primeira versão e enfatizada na segunda, segundo relatam Valladares, Girardi e Novaes (2016, p.10-11) refere-se ao “não direcionamento teórico-metodológico das proposições, limpando termos que claramente identificavam correntes de pensamento no componente curricular, de modo a garantir a pluralidade e a opção por parte das redes/ escolas/ professores”. Apesar das orientações quanto às opções de natureza epistemológica e metodológica, Valladares, Girardi e Novaes (2016, p.15) revelam que o cuidado tomado pelos especialistas na elaboração da primeira e da segunda versão, especialmente no que diz respeito ao alinhamento do texto com o PNE e com os DCN, não foram mantidos pela versão final. O exemplo citado pelas autoras remete à referência aos termos “gênero” e “orientação sexual”, segundo elas “bastante explícitas nas DCN” e que foram retiradas da terceira versão da BNCC. A mudança foi fruto de mobilizações de deputados que compunham a chamada Bancada Evangélica, que após reuniões com o então presidente Michel Temer e com o ministro da Educação Mendonça Filho, lograram a retirada desses termos do documento.

Essa alteração retrata uma questão fundamental na análise crítica dos currículos: que seleção de termos e em último grau, conhecimentos ou competências, inevitavelmente implica a exclusão de outros saberes. Nesse sentido é necessário considerar que, como o contexto social mais amplo tem demonstrado, a referência para essa seleção nasce de demandas externas à escola e certamente haverá prejuízos em termos de formação humana. Um desses prejuízos tem sido a ênfase dada à dimensão individual nos processos formativos, algo que tem feito desta pedagogia uma corrente absolutamente individualista e por isso mesmo, a mais alinhada à doutrina neoliberal.

Duarte (2012, p. 157) também considera que o poder de ação dessa pedagogia, além de estar diretamente ligado à forma com que ela se adequa ao contexto da sociedade capitalista contemporânea, advém do elevado grau de mutabilidade de “seus nomes, de seu vocabulário e estratégias discursivas”. Identificar elementos dessa estratégia constitui o primeiro passo para articular formas de se fazer frente a essa proposta, que como reforçado até aqui, quando efetivada, tende a comprometer o potencial da escola pública, ao restringir as possibilidades reais de uma educação voltada à emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se tentou demonstrar, o processo de construção e implementação da BNCC pode ser compreendido como etapa de um movimento mais amplo de neoliberalização da educação brasileira, que tem como uma de suas principais características a instrumentalização do Estado por organizações que guardam profundos laços com grupos empresariais privados. Buscou-se evidenciar, ainda, que apesar da desigualdade na correlação de forças, existem segmentos científicos e políticos com posicionamentos críticos à proposta. Posicionamentos que precisam ser considerados na discussão de um elemento tão essencial como a definição de um ordenamento curricular nacional.

Por sua vez, o esforço teórico de apontar as etapas que culminaram no estabelecimento da pedagogia das competências como hegemônica também permitiu revelar o caráter impositivo desse processo. Em outras palavras, as bases pedagógicas da BNCC foram definidas a partir de uma necessidade utilitarista de especificar e categorizar ao máximo cada operação cognitiva esperada dos estudantes. Sua adoção não tem relação com qualquer consenso ou escolha participativa de professores e pesquisadores e visa muito mais subsidiar mecanismos de gestão e avaliação do que promover uma educação voltada a qualquer movimento de transformação da realidade.

Apoiando-se em uma suposta neutralidade adquirida a partir do máximo detalhamento do que deve ser ensinado pelas disciplinas escolares, através da pedagogia das competências a BNCC procura intervir em elementos subjetivos dos educandos. Apesar de ser um movimento esperado de um processo de formação escolar, dentro dos limites da ideologia neoliberal é preciso reconhecer que tais esforços pouco contribuirão com a emancipação humana, já que este não é seu objetivo.

Para além de suas raízes históricas fixadas sobre demandas produtivas, a pedagogia das competências opera em alinhamento à ideologia neoliberal ao buscar subverter o papel social emancipador exercido pela escola. Como discutido, ao viabilizar a criação de *rankings* educacionais entre escolas, estados e países a pedagogia das competências atende a uma das premissas neoliberais para a crise educativa, a de instituir mecanismos de competitividade no interior das escolas.

Importante ressaltar que as críticas dirigidas ao modelo pedagógico das competências não se dirigem exclusivamente à ênfase dada à manipulação dos conhecimentos através das operações cognitivas, algo que reconhecidamente também promove o desenvolvimento intelectual dos estudantes. As críticas aqui apresentadas relacionam-se em primeiro lugar à definição dos conhecimentos e competências priorizadas pelos documentos curriculares, uma vez que essa definição tem estado sujeita às determinações do que é necessário aprender a partir de uma lógica de manutenção do atual modelo político e econômico.

Espera-se que as discussões levantadas pela presente pesquisa possam contribuir para reforçar a necessidade de uma maior preocupação com a autonomia docente e o potencial da educação escolar, conquistas coletivas, ameaçadas por reformas educacionais cujo traço principal tem sido a constante redução ou até mesmo eliminação da participação popular.

Apesar de limitada e passível de críticas em muitos sentidos, a BNCC é o documento que atualmente rege boa parte das políticas educacionais, cabendo especialmente a educadores comprometidos com uma formação crítica, o esforço por procurar subvertê-la a serviço de uma formação preenchida de significado. Somente resguardado o princípio da autonomia docente, como preconizado pela Constituição de 1988, professores e gestores escolares terão condições de garantir uma educação voltada ao desenvolvimento pleno do ser humano e não apenas para o desenvolvimento de habilidades cuja validação ocorre nos limites de uma realidade desigual e destrutiva, característica do capitalismo.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Trabalho e Mundialização do Capital: a nova degradação do trabalho na Era da globalização**. 2 ed. Londrina: Práxis, 1999.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABDC). **Exposição de Motivos: BNCC-EM**. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_abdc_contrabncc-emago2018final.pdf. Acesso em: 13 mai. 2021.

ARAÚJO, R.M.L. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul.-dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9664>. Acesso em 12 mai. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1995. 140 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento: versão preliminar**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2014b.

COUTO, M. A. C. Princípios de organização curricular da geografia na escola brasileira. **Terra Livre**. São Paulo, vol.1, n 44 p. 144-176, 2017. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/620/742>. Acesso em: 12 mai. 2021.

DUARTE, N. Luta de classes, educação e revolução. In: **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs). Campinas: Autores Associados, 2012. p. 149-166.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2021.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In.: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.25-54.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. São Paulo: Vozes, 1998. p. 76-99.

GENTILI, P. **Retórica de la desigualdad**: los fundamentos doctrinarios de la reforma educativa neoliberal. 1998. Tese (Doutorado em Filosofia). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1998b.

KRAWCZYK, N. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799–819, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 mai. 2021.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03. p.1530-1555, out.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 12 mai. 2021.

MACHADO, L. R. S. O modelo de competências e a regulamentação da Base Curricular Nacional e de organização do Ensino Médio. **Trabalho & Educação**, [S. l.], v. 4, p. 79–95, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9100>. Acesso em: 29 mar. 2021

MACHADO, L. R. S. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 92–110, jan.-abr. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643971>. Acesso em: 12 mai. 2021.

MARTINS, A. Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política à educação escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 291 a 313. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2216>. Acesso em: 12 mai. 2021.

MARTINS, L. M., LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-223.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

MORAES, A.C.R.; COSTA, W.M. **Geografia Crítica**: A valorização do espaço. 3 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1993. 196 p.

PAULANI, L.M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. **Fundamentos da educação escolar do Brasil**

contemporâneo [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p. 67-107. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-04.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública**: relações entre Brasil e OCDE. 2016. 284 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PIRES, M. D. M. **A influência empresarial na política curricular brasileira**: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum. Dissertação (mestrado acadêmico), Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 197 p.

ROPÉ, F. TANGUY, L. **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS. Campinas: Papyrus, 1997, 207p.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n.34, p. 152-180, jan-abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2021.

VALLADARES, M. T. R.; GIRARDI, G.; NOVAES, I. F. A Geografia na Base Nacional Comum Curricular: panorama geral da construção da primeira e segunda versões da BNCC. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 7-18, jul.-dez. 2016. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/1661/1188>. Acesso em: 12 mai. 2021.