

BNCC: formação de competências e habilidades para a adaptação ao mercado

BNCC: training skills and skills for adaptation to the market
BNCC: habilidades de formación y habilidades para la adaptación al mercado

CRISTIANE DOS SANTOS FARIAS

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6720-5033>

Universidade Estadual de Londrina

Departamento de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Londrina, PR, Brasil

GLÁUCIA BOTAN RUFATO

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3668-6492>

Universidade Estadual de Londrina

Departamento de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Maringá, PR, Brasil

MARIA JOSÉ FERREIRA RUIZ

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1904-8878>

Universidade Estadual de Londrina

Departamento de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Londrina, PR, Brasil

Resumo: O presente estudo objetiva fazer um confronto crítico entre a formação para a adaptação e a formação para emancipação, partindo da leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Metodologicamente, recorreremos à pesquisa bibliográfica e documental para trazer uma crítica sobre os conceitos de habilidades e competências que constam na BNCC e suas implicações para os processos formativos do educando, nos espaços formais de educação. Constatamos que, ao priorizar um ensino de competências e habilidades, secundarizando os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, num ensino estruturado em métodos e técnicas de aprendizagem, evidencia-se uma educação pautada na formação de sujeitos adaptáveis e utilitários ao mercado de trabalho. A BNCC traz consigo um combo de ações alinhadas ao projeto de educação nos moldes empresariais, entre eles, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), atrelados ao projeto da sociabilidade capitalista, que desconsidera a complexidade da formação humana, reduzindo o currículo e a formação escolar aos ideais contidos na Teoria do Capital Humano (TCH). Entende-se que a BNCC prescreve a inserção de competências socioemocionais e pode vir a promover o esvaziamento de conteúdos científicos relevantes à formação humana plena ao se alinhar aos ditames dos organismos multilaterais, principalmente ao Banco Mundial (BM), que considera a educação escolar voltada unilateralmente à qualificação para o mercado.

Palavras-chave: BNCC; Competências e Habilidades; Adaptação; Emancipação.

Abstract: *The present study aims to make a critical confrontation between training for adaptation and training for emancipation, starting from the reading of the National Curricular Common Base (BNCC). Methodologically, we resort to bibliographic and documental research, to bring a critique of the concepts of skills and competencies contained in the BNCC and their implications for the formative processes of the student, in the formal spaces of education. We found that by prioritizing the teaching of competencies and skills, placing scientific, artistic, and philosophical content in the background, in teaching structured in learning methods and techniques, an education based on the formation of adaptable and utilitarian subjects to the job market is evidenced. BNCC brings with it a combo of actions aligned with the education project in business models, among them, the Common National Base for Basic Education Teacher Training (BNC-Formação), linked to the project of capitalist sociability, which disregards the complexity of human formation, reducing the curriculum and school education to the ideals contained in the Theory of Human Capital (HCT). It is understood that the BNCC prescribes the insertion of socio-emotional skills and may promote the emptying of scientific content relevant to the full human formation by aligning itself with the dictates of multilateral organizations, especially the World Bank (WB), which considers school education focused on unilaterally to qualify for the market.*

Keywords: *BNCC; Skills and Abilities; Adaptation; Emancipation.*

Resumen: *El presente estudio tiene como objetivo hacer una confrontación crítica entre la formación para la adaptación y la formación para la emancipación, a partir de la lectura de la Base Común Curricular Nacional (BNCC). Metodológicamente, recurrimos a la investigación bibliográfica y documental para traer una crítica de los conceptos de habilidades y competencias contenidos en la BNCC, y sus implicaciones para los procesos formativos del estudiante en los espacios formales de educación. Encontramos que, al priorizar la enseñanza de competencias y habilidades, poniendo en un segundo plano los contenidos científicos, artísticos y filosóficos, en una enseñanza estructurada en métodos y técnicas de aprendizaje, se busca una educación basada en la formación de sujetos adaptables y utilitarios al mercado laboral. La BNCC trae consigo un conjunto de acciones alineadas con el proyecto de educación en modelos empresariales, entre ellas, la Base Nacional Común para la Formación de Profesores de Educación Básica (BNC-Formação) vinculada al proyecto de sociabilidad capitalista, que ignora la complejidad de la formación humana, reduciendo el currículo y la educación escolar a los ideales contenidos en la Teoría del Capital Humano (HCT). Se entiende que la BNCC prescribe la inserción de habilidades socioemocionales y puede promover el vaciamiento de contenidos científicos relevantes para la formación humana plena al alinearse con los dictados de los organismos multilaterales, en especial el Banco Mundial (BM), que considera la educación escolar enfocada unilateralmente para calificar para el mercado.*

Palabras clave: *BNCC; Destrezas y habilidades; Adaptación; Emancipación.*

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo propor uma reflexão crítica em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), na proposição de que a política educacional se encontra alinhada a uma agenda internacionalmente organizada, que tem como finalidade formar sujeitos adaptáveis aos ditames neoliberais. A BNCC abarca a prerrogativa da formação de competências e habilidades, enquanto instrumento a serviço da formação do Capital Humano.

Como procedimento metodológico, empreendemos a sistematização e a análise de dados de literatura científica relacionada ao tema (livros, artigos, tese) e documental. Tal investigação evidenciou autores que nos permitiram alcançar maior aprofundamento na temática da BNCC, pela via da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, tendo na Educação um nicho mercadológico e ideológico, enviesado pela formação voltada às competências e habilidades do estudante.

Desta forma, o estudo problematiza como a BNCC utiliza de poder ideológico na formação humana voltada para a aquisição de competências e habilidades que padronizam os conteúdos curriculares, colocando-se como um poderoso instrumento de controle social a serviço do capital. Busca ainda elucidar que o currículo tem por função primordial emancipar o sujeito a partir de uma transformação pessoal e coletiva da sociedade.

A BNCC é o resultado de um longo debate a respeito do currículo da educação brasileira, a qual, após a Constituição Federal de 1988, passa a ser temática de pesquisas, debates e estudos, adquirindo espaço na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), derivando desta Lei os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997). Esses documentos reforçam os debates acerca da composição de um documento curricular de abrangência nacional.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) (BRASIL, 2014), a ideia do currículo foi reforçada, trazendo à discussão conceitos como “expectativas de aprendizagem” e “direitos de aprendizagem”, termos estes introduzidos por representantes da iniciativa privada e do terceiro setor, tendo destaque a participação do “Movimento Todos pela Educação”. Tal entidade está alinhada a uma agenda educacional global que procura engendrar na escola pública a lógica empresarial e é legitimada pelo princípio da corresponsabilidade pela educação entre o setor público, privado e não governamental.

Em 2017, a BNCC é homologada e, a partir da sua aprovação, os Estados e Municípios tiveram como prazo até 2020 para se adequar. A implantação da BNCC trouxe muitos desafios, principalmente para gestores e professores, que tiveram que adequar os currículos de acordo com as orientações da Base.

Em concomitância à BNCC, em 2019, foram homologadas as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019), com o objetivo de promover ações e políticas de formação de professores, visando garantir aos educandos a apropriação das competências necessárias para o pleno desenvolvimento do país, afinando, assim, a formação docente com a formação estudantil.

Em sua composição, a BNCC definiu dez competências a serem desenvolvidas na educação. Pautado na defesa de preparar os indivíduos para uma adaptação permanente diante da instabilidade da contemporaneidade, o documento expõe o novo cenário mundial que exige do sujeito “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, criativo analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações” (BRASIL, 2017, p. 14).

A querela metodológica empregada na pesquisa utiliza o método qualitativo documental. Partimos da crítica à BNCC em relação ao seu viés de formação para as competências e habilidades do estudante, alinhando reflexões amparadas teoricamente, até chegar à compreensão daquilo que fornece contorno ao nosso objeto de estudo, ao problematizar a seguinte questão: afinal, a que veio a BNCC das competências e habilidades? Defendemos a educação viabilizada por um ato político, crítico e potencializador de transformação da realidade social.

A TRAJETÓRIA DA BNCC NA FORMAÇÃO PARA HETERONOMIA NA ÓTICA DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais para os educandos brasileiros. Sacristán (2000), ao fazer referência ao instrumento “base”, menciona que se trata de um currículo mínimo comum, que faz parte da política educacional e curricular de um país. O autor entende que a política curricular faz parte da política educativa e tem por objetivo selecionar, organizar e mudar o currículo dentro do sistema educacional. Assim, “[...] a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos

conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular” (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

A política curricular, por meio de instâncias político-administrativas, condiciona e regula os subsistemas educacionais por meio de um currículo prescrito que define os conteúdos e demais orientações presentes no ensino obrigatório, o que, no Brasil, compreende a fase dos 4 aos 17 anos de idade.

A Base Nacional Comum Curricular é o documento que representa esse currículo prescrito. De acordo com Sacristán (2000), a prescrição de currículo mínimo comum, como a BNCC, tem a ideia de unificação da educação nacional, que pode expressar o modelo de cultura imposto (sociedade autoritária) ou as necessidades e elementos culturais e essenciais de uma comunidade (sociedade democrática). Esse currículo comum garantiria a organização dos componentes curriculares, a partir das necessidades dos alunos, favorecendo a igualdade de oportunidade entre indivíduos com diferentes condições sociais. Entretanto, o autor salienta que esse currículo é um tipo de normalização cultural que não se preocupa, necessariamente, com as desigualdades sociais dos educandos.

No Brasil, a construção de uma Base Nacional Comum foi iniciada há mais de duas décadas, depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a qual dispunha sobre a necessidade de criação de um currículo comum para o sistema de ensino, no artigo 26; assim, apesar das disposições da LDB, a efetivação da Base ocorreu por meio de uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024).

Ainda em busca de fontes documentais de origem, como em documentos e *sites* do MEC, observamos que a elaboração da BNCC tem sua previsão a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988); em seguida, na LDBEN 9394/96 (e em sua atualização em 2013) e no PNE 2014-2024 (referente a 4 metas das 20 contidas).

Em abril de 2013, de acordo com informações do site Movimento pela Base (MBNCC, 2015)¹, ocorreu o seminário internacional “Liderando Reformas Educacionais”, composto por representantes de instituições públicas e privadas, com maior adesão do segundo grupo, em que decidiram mobilizar o aceleração da construção da BNCC, na crença de que o documento seria capaz de transformar a sociedade, aos moldes de seus interesses.

1 Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

O MBNCC (2015, p. 3) tem como um de seus princípios o “[...] foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todas e todos devem aprender para o seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade”. Este princípio está alinhado a políticas de abrangência internacional na busca de qualidade para o mercado.

Em 2015, o MEC apresentou a BNCC como uma política nacional que buscava articular os entes federativos e a sociedade civil em torno de direitos e objetivos de aprendizagem, da educação infantil ao ensino médio. Nesta ocasião, houve uma consulta pública voltada para a sociedade contribuir com amplo volume de participação. O ano de 2016 destacou-se como um cenário político conturbado, marcado pelo impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff (PT) que, após sofrer o golpe de Estado, foi substituída pelo vice Michel Temer (PMDB). Com a troca do governo, há uma modificação de toda a composição dos especialistas que estavam à frente da redação da Base. Assim se deu o tom da versão final e o documento perde o caráter transparente e participativo na 3ª e 4ª versões.

Com a Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), temos a regulamentação de sua implantação. O processo de elaboração e, sobretudo, a homologação do documento foram alvos de diversas críticas da comunidade acadêmica, uma vez que não havia uma participação efetiva de professores e gestores educacionais neste processo e dado que a aprovação do documento ocorreu em um contexto controverso e antidemocrático, em meio ao golpe político, jurídico e midiático ocorrido no país.

Esta ação não é ao acaso. De acordo com Vasconcelos (2020), o processo da elaboração da Base iniciado em 2013 aconteceu com um grupo empresarial, patrocinado pela Fundação Lemann², que defende a formação escolar com base nas premissas da formação empresarial que tem nas competências e habilidades seu potencial de construção de sociedade. Essa fundação criou o “Movimento pela Base Nacional Comum”, com vistas a promover essa reforma curricular. Neste cenário, a BNCC assume uma perspectiva mundial que se apoia em modelos educacionais pautados na ideologia neoliberal e ideia de gestão empresarial, com vistas ao desenvolvimento de competências e excessiva preocupação com as avaliações internacionais (VASCONCELOS, 2019).

2 Gerada no bojo de diversas iniciativas concebidas e implementadas no âmbito da área educacional a partir dos anos de 1990 no Brasil, a FL se vincula ao GL, liderado pelo empresário suíço-brasileiro Jorge Paulo Lemann. Dono de um vasto portfólio de investimentos nacionais e internacionais, este empresário e seu grupo de investidores detêm atualmente o controle de amplos conglomerados empresariais: a Anheuser-Busch InBev (AB InBev), considerada a maior cervejaria do mundo; a Kraft Heinz, quinta maior empresa de alimentos e bebidas do planeta; a Brands International, terceira maior operadora de fast-food do mundo; além das Lojas Americanas.

Caetano (2019) caracteriza a BNCC como restritiva, pois considera que os direitos, as aprendizagens e o desenvolvimento que foram construídos pelos educadores foram reduzidos a uma concepção curricular restritiva, padronizada e baseada em uma aprendizagem de competências. Esse modelo de política curricular privilegia exemplos estruturados como cartilhas, instruções programadas, guias, plataformas digitais e retira dos professores a autonomia no desenvolvimento do seu trabalho, bem como torna a educação um grande negócio em que tudo se compra e se vende (CAETANO, 2020, p. 75).

Neste ensejo, a compatibilidade ideológica entre a BNCC e a BNC-Formação é o próximo passo buscado pelo Governo Bolsonaro para consolidar a BNCC enquanto ditame curricular nacional. Curado Silva (2020) afirma que o objetivo da criação da Resolução CNE/CP N° 02/2019 era estabelecer competências profissionais para os professores, formá-los para ensinar a BNCC, ou seja, concretizar as políticas educacionais dentro da escola. É importante destacar que a BNC-Formação não foi debatida com os professores das escolas e nem nas universidades. Ao contrário, o documento foi organizado e produzido por empresas educacionais privadas (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020) e está organizado por dimensões, chamadas de competência gerais docentes: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (BRASIL, 2019).

O documento se apresenta como um referencial para as licenciaturas das universidades de todo Brasil, com o objetivo de desenvolver “competências docentes que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação dos professores competentes no exercício profissional do seu magistério” (BRASIL, 2019, p. 9).

Estabeleceu-se um limite de dois anos para a adequação dos cursos de licenciatura, porém algumas universidades e alguns cursos específicos têm demonstrado resistência à implementação das novas diretrizes. Barbieri (2018) afirma que na BNCC não há um modelo global de organização curricular. Observa-se uma indução do que deveria ser ensinado, para atender aos mecanismos internacionais de avaliação como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o que resulta em propostas e organizações curriculares muito semelhantes entre os países. Esse fato foi identificado por Rodrigues (2016) que, ao analisar a elaboração da BNCC, elencou diversos países que realizaram reformas educacionais com vistas à produção de um currículo nacional, salientando que o processo realizado no Brasil se assemelha muito ao ocorrido na Grã-Bretanha.

De acordo com Barbieri (2018), isso ocorre devido à uniformização da agenda política em contexto global, que no campo da educação é denominada de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (GERM)³, a qual articula os valores e concepções das políticas públicas e sistemas educacionais com os interesses da economia global, com currículos focados na língua materna e matemática, sistema padronizado de avaliação e financiamento mínimo. Essa agenda é controlada por agências internacionais (OCDE, ONU, UNESCO, BM) que oferecem assistência aos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento.

Vale ressaltar que o Brasil tem internalizado ativamente, por vias de consenso, as recomendações internacionais para a Educação, o que pode ser identificado na similaridade entre os documentos da política educacional do país, sobretudo a partir da década de 1990, com outros documentos e normativas internacionais, algumas embasadas nos ditames do Banco Mundial (BM). Isso é notório ao observar que em 2017 o BM publica o relatório “Competências e Empregos: Uma agenda para a juventude”, destacando o que entende por principais desafios dos jovens brasileiros para que alcancem “índices mais altos de empregabilidade e produtividade no mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 4).

Neste relatório, o BM destaca que, além dos conhecimentos acadêmicos, que são visivelmente secundarizados pelo Banco, as escolas e instituições de ensino devem se preocupar com a formação das “competências socioemocionais”⁴ com atividades calcadas na prática para além dos conceitos acadêmicos (BANCO MUNDIAL, 2018). A BNCC (2018) faz referência às competências emocionais que incluem a capacidade de lidar com as emoções, o relacionar-se com o outro, a capacidade de colaboração, a mediação de conflitos, o desenvolvimento do autoconhecimento e a solução de problemas. O desenvolvimento dessas competências permite que o indivíduo tome decisões de maneira responsável, demonstre empatia e alcance seus objetivos. De maneira geral, as competências socioemocionais estão presentes na BNCC para guiar o aprendizado prático de crianças e jovens em relação às atitudes e às habilidades de uso cotidiano no convívio da sociedade.

3 No início dos anos 2000, iniciou-se um movimento global denominado GERM – *Global Education Reform Movement* (Movimento Global de Reforma da Educação), cujos princípios giram em torno de fortalecer as reformas educacionais via eficácia dos sistemas educacionais. Está articulado em torno de três princípios da política educacional: padrões, prestação de contas e descentralização. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>.

4 Competências socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. Entre outros exemplos, estão a persistência, a assertividade, a empatia, a autoconfiança e a curiosidade para aprender. Exemplos de competências consideradas híbridas são a criatividade e o pensamento crítico, pois envolvem habilidades socioemocionais e cognitivas. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/socioemocional-estudantes/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

Nesta mesma ótica, a BNCC destaca a importância do trabalho com aprendizagens essenciais que, segundo o documento, “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 9). Não se trata dos conteúdos mínimos a serem trabalhados no currículo, mas os tidos como essenciais a serviço das competências e habilidades definidas pela BNCC. Tal projeto está dentro dos padrões da educação empresarial e significa,

Em outros termos, o dever de se qualificar dentro das expectativas do mercado, e, mais ainda, o de compreender essas expectativas e elaborar um plano, nas condições e recursos próprios, para atendê-las e garantir a própria “empregabilidade”, tornou-se, sob a teoria do capital humano, um “empreendimento” a ser assumido individualmente pelos/as trabalhadores/as. Um dispêndio a mais na agenda do/a portador/a da força de trabalho, mas que não deve ser visto como “custo” e, sim, como “investimento” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 32).

Tal discurso imbuído da lógica do “Capital Humano” arrasta os trabalhadores para uma nova compreensão de si. Esse novo processo de “subsunção neoliberal” prevê a subjetivação do trabalhador, ou seja, se a “exploração do trabalho” obrigava o trabalhador a vender sua força de trabalho para sobreviver fisicamente, “o capitalista lhe compra, atualmente, a sua alma, empurra para uma constante melhoria de seu portfólio de competências, pensando em si com um empresário de sua própria carreira” (LAVAL, 2004, p. 23).

Nessas premissas do modelo pautado em competências e habilidades, a BNCC tomou como princípios os mesmos elencados pela “Teoria do Capital Humano”, enquanto defesa do desenvolvimento econômico garantido no currículo. Corroboramos as afirmações das autoras quando estas mencionam que

De modo geral, o texto aprovado da BNCC alinha-se a orientações globais assentadas na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM) “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”, segundo a qual os sistemas educacionais deveriam ser ressignificados e entendidos como o conjunto de situações e estratégias de aprendizagem ofertadas pelo setor público ou privado (KLEES, 2012 apud ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51).

Nestes termos, a educação baseada nas competências e habilidades está articulada a uma educação flexibilizada ao longo da vida, por meio de diversas formas de ofertas, pacotes educacionais disponíveis em um amplo mercado, em um ideário presente na TCH disseminada nas políticas educacionais que cada vez mais avançam para o “empresariamento” do fundo público.

O desenvolvimento de competências destacado na BNCC, aliado às competências socioemocionais e ao documento do Banco Mundial “Competências e Empregos: Uma agenda para a juventude”, traduzem a importância de as pessoas adquirirem conhecimentos que serão expressos em habilidades, atitudes e valores necessários às demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Nessas competências estão refletidas as tendências neoliberais na educação e a influência dos organismos internacionais, buscando atender às exigências atuais do mercado profissional. Observamos, dessa forma, um cenário que “em vez de autonomizar o espírito, leva-se à repressão da subjetividade para que seja conformada à padronização social, isto é, a uma formação que atende aos interesses mercadológicos” (MARX; ENGELS, 2004, p. 119).

Assim, ao propor um ensino sob o enfoque do desempenho individual com ênfase nas competências e habilidades, a BNCC adquire a configuração heterônoma de formar para as novas demandas do mercado, na busca da qualificação profissional permanente, em detrimento ao pleno desenvolvimento do indivíduo e sua preparação para o exercício da cidadania e autonomia.

PREMISSAS DO CURRÍCULO ESCOLAR: EMANCIPAÇÃO OU ADAPTAÇÃO?

Na BNCC (BRASIL, 2017) evidencia-se o tipo de sujeito que se pretende formar: resiliente e produtivo. Duarte (2003), quatorze anos antes da publicação da BNCC, já fazia afirmações atuais e pertinentes a respeito da defesa da formação de pessoas capazes de aprender sempre e se adaptarem a situações novas, às demandas da vida cotidiana e do mundo do trabalho, com o incentivo ao autocuidado, às relações interpessoais de boa convivência, ou seja, uma formação que defende valores semelhantes às capacitações das empresas.

Este projeto já era identificado por Marx (2011, p. 669) sobre imputação da educação à forma de mercadoria:

A reprodução da classe trabalhadora envolve ao mesmo tempo a transferência e a acumulação de habilidade, de uma geração para a outra. O capitalista considera a existência de uma classe trabalhadora dotada de habilidade entre as condições de produção que lhe pertencem; vê nela a existência de seu capital variável.

Estariamos diante de projetos antagônicos de formação humana: um com vistas à emancipação dos homens baseado na autonomia e na formação da consciência crítica; e outro pautado num modelo ideológico de adaptação e padronização, que se posiciona como instrumento de modelagem das pessoas

por meio de práticas que reproduzem os preceitos da sociedade capitalista. Nessa lógica, veicula-se a aprendizagem por competências, com uma concepção curricular padronizada – A BNCC, favorecendo mercados de formação que promovem o desenvolvimento de capacidades individuais necessárias para o crescimento do país (CAETANO, 2019).

Os desdobramentos dessa política levam a uma responsabilização do sujeito, na qual são utilizados os testes para os educandos e atrelados a eles o desempenho da escola que são reforçados por recompensas ou sanções, a divulgação desses resultados leva a uma exposição pública, sendo que a “meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização” (FREITAS, 2012, p. 383).

A escola é uma instituição social que traz em seu bojo as determinações e contradições da sociedade em sua historicidade e materialidade, repleta de conflitos de interesses de classes, próprios da sociedade capitalista. Ao se adequar a este modelo social, as políticas curriculares desenvolvidas nesta instituição podem atrasar o progresso humano rumo à emancipação e à formação de uma sociedade mais justa e igualitária, ao adequar o cidadão aos moldes do gerencialismo empresarial e à lógica meritocrática.

Rocha e Pereira (2016) corroboram a ideia defendida neste texto e descrevem a BNCC como um instrumento de regulação e de reprodução da experiência internacional, buscando a formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação emancipatória. Isso posto, a formação pelas competências tem estreita relação com as novas formas e discursos da empregabilidade, do Capital Humano e vão além da transmissão de simples conhecimentos úteis à vida profissional e social, mas visam produzir uma subjetividade (LAVAL, 2004).

Para Duarte (2006), na medida em que a formação escolar se constitui no aprender fazendo, passa a ser um ensino pautado na lógica de treinamento, em que o desenvolvimento de competências é mais importante do que a formação do indivíduo. Assim, consideramos que a BNCC é mais um dos desdobramentos das políticas educacionais que consolidam o avanço da hegemonia capitalista e das ideias neoliberais, com vistas a atender aos interesses da classe empresarial, na contramão daquilo que se espera da escola pública, que é garantir às novas gerações os conhecimentos historicamente sistematizados e uma formação humana emancipatória.

Embora essa hegemonia seja implementada pelas orientações dos organismos internacionais de forma diferente em cada país, há uma tendência mundial de homogeneização global das políticas educacionais. Shiroma, Campos e Garcia (2005) apontam para essa homogeneização das políticas educacionais e chamam a atenção para a linguagem utilizada nos documentos do Banco Mundial,

que evidencia o intuito de popularizar as informações e justificar as reformas, em uma estratégia de “colonizar” o discurso e o pensamento educacional, disseminando-os como uma demanda emergente da modernidade e da economia global.

POR UMA EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO

A lógica neoliberal tem como horizonte a formação de seres “empregáveis” ou que se transformam na lógica do “Capital Humano”, traduzindo na prática ações voltadas para a “capacidade de iniciativa” e de “empregabilidade”. Em outras palavras, o objetivo é formar um novo perfil de trabalhador, que tenha mais conhecimentos, que saiba se comunicar adequadamente, que se adapte com facilidade a novas situações e seja capaz de educar-se permanentemente. De tal forma, “Um homem que muda economicamente para garantir a harmonia do mercado e, conseqüentemente, passa a viver, pensar e agir em função dos condicionantes econômicos, submetendo-se a eles” (DARTOT; LAVAL, 2016, p. 23).

Mészáros (2005) acredita numa educação emancipatória, pois, ao propor uma educação para além do capital, o autor acredita que a educação tem que andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico. Para ele, é preciso a criação de uma alternativa educacional “significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Para Marx (2002, p. 87), “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem e, sim, limitados pelas condições materiais e históricas de sua existência”. Nesse sentido, numa perspectiva crítica de uma educação que supere a lógica do capital, seria necessário que a classe dos trabalhadores tivesse consciência de classes, pois, muitas vezes, essa mesma classe se encontra alienada, tendo em vista que não se dá conta da desigualdade social presente em nossa sociedade, por isso não luta, não reclama, fazendo com que tudo permaneça exatamente como está. Nesse momento, se torna tão importante o papel da educação, em especial a educação escolar, na promoção de práticas que promovam realmente a emancipação.

Denunciamos que, junto à BNCC, no projeto baseado em competências e habilidades, está por detrás um “combo” de ações políticas que passam pela formação docente como na BNC-Formação; alinhamentos do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático); avaliação em larga escala; recompensas a bons índices baseados na meritocracia, entre outros, que interferem diretamente no currículo e coloca em marcha o plano neoliberal de educação, que afasta da formação escolar um currículo humanizador almejado.

Verificamos que tanto a BNCC quanto a BNC-Formação priorizam um ensino e uma formação orientada pela construção de competências para que educandos e professores estejam preparados para os desafios constantes do

cotidiano escolar. A formação exigida se insere dentro de uma realidade suscetível a mudanças constantes, na busca de soluções práticas, imediatas e criativas. Caetano (2019) faz uma crítica às políticas atuais do Brasil, entre elas a BNCC, que se inserem num contexto de reformas globais que implantam um modelo de padronização e homogeneização da educação.

A autora caracteriza a BNCC como restritiva, pois considera que os direitos, as aprendizagens e o desenvolvimento que foram construídos pelos educadores acabaram reduzidos a uma concepção curricular restritiva, padronizada e baseada em uma aprendizagem de competências, que privilegia modelos estruturados como cartilhas, instruções programadas, guias, plataformas digitais etc., que retiram a autonomia de professores e alunos e tornam a educação “um grande negócio, em que tudo se compra e se vende” (CAETANO, 2020, p. 75).

O modelo do gerencialismo proposto pelo GERM, alinhado às políticas neoliberais, tem nas parcerias público-privadas um aliado da terceirização da produção e comercialização de materiais didáticos, sendo os sistemas apostilados uma forma recorrente de alcançar o controle da gestão educacional pelos aplicativos ou plataformas digitais, os quais mapeiam e monitoram todo o sistema administrativo e pedagógico, inculcando nos professores que isso é algo bom, pois lhe poupa tempo no planejamento e na avaliação, quando, na verdade, é retirado deles a autonomia do fazer docente quanto ao conteúdo, metodologia e avaliação.

Também os livros didáticos têm sido uma política adotada para implementar a BNCC e alimentar o mercado educacional, já que, ao adentrar o sistema público de ensino, tais políticas incluem sistemas de gestão que estão muito em uso e são significativamente rentáveis, pois muitos cobram pelo número de senhas utilizadas no sistema (SILVA, 2018). O sucesso dessas políticas precisa da “autenticidade” dos testes e exames padronizados que, com a BNCC enquanto normativa curricular, é possível de se concretizar.

Abaixo do disfarce da BNCC que forma cidadãos dotados de competências e habilidades está “o desígnio de subordinar mentes e ações docentes às demandas de produção e reprodução das relações capitalistas de produção avultou como objetivo das frações burguesas locais e internacionais aparentemente unificadas” (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p. 69). Desta forma, quanto mais desenvolvidas as competências e as habilidades, mais apto estará o sujeito para exercer ação competitiva e meritocrática no mercado, sendo a escola responsável pelo avanço do processo produtivo, “Acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como Capital Humano individual que habilita as pessoas à competição para empregos disponíveis (SAVIANI, 2007, p. 428).

Na BNCC, a tarefa é preparar crianças e adolescentes para o mercado de trabalho, num modelo de escola neoliberal que considera a educação um bem privado, um negócio, com o objetivo de servir ao capital. Para Laval (2004, p. 29) “na cultura do mercado, a emancipação pelo conhecimento – velha herança do Iluminismo – é vista como ideia obsoleta”. O autor pontua que o modelo que toma conta do corpo e da alma das escolas tem por base a competitividade para o mundo do trabalho, além de levar os educandos a construir seus projetos de vida, tornarem-se “empresas de si”, melhorar por si só as próprias habilidades, aperfeiçoar-se, ao invés de formar sujeitos livres, emancipados e autônomos.

Para Löwy (2002), a emancipação humana constitui-se na supressão, superação e transcendência de todas as formas de alienação que existem nos contextos de produção e de reprodução da vida, ou seja, na “superação das formas de alienação nos contextos de produção social, de trabalho e de práxis” (LÖWY, 2002, p. 97). Nesse sentido, a emancipação implica rompimento de qualquer forma de alienação, uma transformação de determinadas formas de sociabilidade que são impostas, viabilizadas, entre outros meios, por documentos que subsidiam e orientam a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange ao exposto, concluímos que a BNCC é mais um dos desdobramentos das políticas educacionais que consolidam o avanço das ideias neoliberais, com vistas a atender aos interesses da classe empresarial, na contramão daquilo que os grupos progressistas esperam da escola pública, que é garantir às novas gerações os conhecimentos sistematizados e uma formação humana emancipatória.

Nas competências e habilidades, refletem-se as tendências neoliberais na educação e a influência dos organismos internacionais, buscando atender às exigências atuais do mercado profissional. Tais “virtudes” devem ser adquiridas e desenvolvidas para que adeque, ao mesmo tempo, o perfil do aluno e o tipo de sujeito e de sociedade que se pretende construir. Observamos, dessa forma, um cenário que, em vez de promover a autonomia dos indivíduos, leva à repressão da subjetividade, à padronização social e, conseqüentemente, a uma formação que atende aos interesses mercadológicos.

Compreendemos, assim, que as atuais políticas curriculares, como a BNCC, enfatizam a educação como um instrumento voltado para uma formação mercadológica, de pessoas competentes, flexíveis e empreendedoras que se adaptem constantemente aos ditames do mercado e cujos princípios viabilizam a homogeneização da educação, desde sua organização até a gestão, os conteúdos e as

práticas, fato que incide sobre a autonomia de alunos e professores, mantendo coesa a estrutura de preservação do sistema capitalista em sua dinâmica reorganização frente às crises que o alimentam.

Enquanto enfrentamento dessas políticas em prol da defesa da educação pública e da emancipação do sujeito, salientamos que o currículo escolar valorize o ser humano em toda a sua complexidade, que sua autonomia seja garantida em seu Projeto Político Pedagógico e suas instâncias democráticas de atuação que fortaleçam o trabalho coletivo e possibilitem a construção das propostas pedagógicas que visem à construção de uma sociedade mais justa e sustentável, considerando a diversidade cultural de seu povo, que tem proporções continentais.

Enquanto resistência propositiva, tencionamos para que o currículo atenda a necessidade de transformação pessoal e social, que a educação pública não se renda à homogeneização curricular nos ditames da BNCC que ganha centralidade nas competências e habilidades, mas que, ao contrário, a educação seja para emancipação e não para a adaptação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para negócios? *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p. 49-54.

BANCO MUNDIAL. **Competências e empregos: uma agenda para a juventude**. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Washington, DC: Banco Mundial, 2018.

BARBIERI, A. F. **Políticas para a educação básica no Brasil a partir dos anos de 1990: a conformação de uma agenda globalmente estruturada para a educação**. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Aline%20Barbieri.pdf> Acesso em: 12 dez.2022.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 11, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 07 ago. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAETANO, M. R. Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. **Teoria e prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 118-136, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/46916/751375149019> Acesso em: 10 jul. 2022.

CAETANO, M. R. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Textura**, v. 22, n. 50, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5397> Acesso em: 11 jul. 2022

CURADO SILVA, K. A. C. P. C. **A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular**. In: UCHOA, A. M. Da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

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

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/BySzfjvy3NLvLrfRtxgBy6w/abstract/?lang=pt> Acesso em: 12 ago. 2022.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 jul. 2022.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610> Acesso em: 17 jul. 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LÖWY, M. **A teoria da revolução no jovem Marx**. Trad. Anderson Gonçalves. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. Livro I. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MOLL, J. (org). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PEREIRA, J. N.; EVANGELISTA, O. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, n. 10, p. 65-90, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664> Acesso em: 19 ago. 2022.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço Currículo**, v. 9, n. 2, p. 215-236, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/29922> Acesso em: 07 jan. 2023.

RODRIGUES, V. A. C. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19888> Acesso em: 22 mai. 2023.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas SP. Autores Associados, 2007. Coleção Memória da educação.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. In: HALL, S.; MAINARDES, J. (org). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SILVA, M. E. **Redes de influência em Mato Grosso** – O Estado e as parcerias público-privadas e a reconfiguração da política educacional da Rede Estadual de Ensino. 2018. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4400> . Acesso em: 12 ago. 2022.

VASCONCELOS, C. M. **Política Educacional Brasileira e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Física: concepções do Município de Marialva.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/dissertacoes/2020/2020%20-%20Carolina%20Vasconcelos.pdf> . Acesso em: 19 ago. 2022.

Cristiane dos Santos Farias

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2008). Pós-graduação em Gestão Escolar: Orientação, Coordenação e Supervisão Escolar; Psicopedagogia Institucional e Clínica e em Metodologia do Ensino Superior. Atualmente trabalha como Supervisora Escolar em um Núcleo de Educação Infantil Municipal de Florianópolis-SC. Participa do Grupo de pesquisa “Estado, políticas públicas e gestão da educação” (UEL). Possui experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil; Política Educacional. Gestão Educacional.
E-mail: crispajopa@gmail.com

Gláucia Botan Rufato

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Possui graduação em Letras e Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Pós-graduação em Literatura e Educação Inclusiva. Participa do Grupo de pesquisa “Estado, políticas públicas e gestão da educação” (UEL). Atualmente trabalha como professora na rede municipal de educação de Maringá- Paraná.
Email: gluciabotan130@gmail.com

Maria José Ferreira Ruiz

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em Pedagogia pela UEL. Atualmente é docente da UEL, atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado. Desenvolve estudos vinculados ao Grupo de pesquisa “Estado, políticas públicas e gestão da educação” (UEL) e integra o Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação? GPRPPE, na UFRGS. As temáticas das pesquisas enfatizam a relação entre Estado e gestão da educação, democratização da educação em diferentes níveis e modalidades, redefinição do papel do Estado, relação público/privado, privatização e empresariamento da educação. A pesquisa mais recente é intitulada: Democratização e gestão da educação em tempos de empresariamento, privatização e parceria público-privada: redes políticas e movimento de resistência propositiva.
E-mail: mjfruiiz@gmail.com

Recebido em: 10/09/2022

Aprovado em: 20/12/2022