

A POLÍTICA CURRICULAR DA BNCC E SEUS IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

LA POLÍTICA CURRICULAR DE BNCC Y SUS IMPACTOS EN LA FORMACIÓN HUMANA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA DE LAS COMPETENCIAS

BNCC CURRICULUM POLICY AND ITS IMPACTS ON HUMAN TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF PEDAGOGY OF COMPETENCE

Paulo Fioravante GIARETA¹
Cezar Bueno de LIMA²
Tarcísio Luiz PEREIRA³

RESUMO: Este artigo pretende discutir e analisar a caracterização possível do ideário de formação humana (sociabilidade) via educação escolar no contexto reformista curricular induzido pelo Estado neoliberal brasileiro, especialmente por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na perspectiva da chamada pedagogia das competências. Para tanto, o trabalho se fundamenta, analítica e criticamente, no materialismo histórico dialético como instrumento lógico de interpretação da realidade educacional brasileira para além do que é dito e difundindo para a educação escolar a partir da política da BNCC. Neste cenário, o projeto de educação e de formação humana tem sido definido pelo aparelhamento privado-empresarial do Estado e efetivado por meio das reformas curriculares em curso no país.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. BNCC. Formação humana. Pedagogia das competências.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir y analizar la posible caracterización de los ideales de formación humana (sociabilidad) a través de la educación escolar en el contexto del reformista curricular inducido por el Estado neoliberal brasileño, especialmente a través de la Base Curricular Nacional Común (BNCC), en la perspectiva de la llamada pedagogía de competencias. Para tanto, el trabajo se basa analítica y críticamente en el materialismo histórico dialéctico como instrumento lógico para interpretar la realidad educativa brasileña más allá de lo dicho y generalizado a la educación escolar desde la política del BNCC. En este escenario, el proyecto de educación y formación humana ha sido definido por el equipamiento

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, (UFMS), Três Lagoas – MS – Brasil. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pós-Doutorado em Educação (UEPG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0649-4756>. E-mail: pfgiareta27@yahoo.com.br

² Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba – PR – Brasil. Professor do Curso de Graduação em Ciências Sociais, do Programa de Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PPGDH/PUCPR) e Professor Visitante do Programa de Doutorado em Humanidades da Universidade Católica de Moçambique. Doutorado em Ciências Sociais (PUC-SP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7725-010X>. E-mail: c.bueno@pucpr.br

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, (UFMS), Três Lagoas – MS – Brasil. Professor Adjunto no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado). Doutorado em Educação (UFMS/FAED). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2294-3742>. E-mail: tluizp@gmail.com

privado-empresarial del Estado y llevado a cabo a través de las reformas curriculares en curso en el país.

PALABRAS-CLAVES: *Política educativa. BNCC. Formación humana. Pedagogía de las competencias.*

ABSTRACT: *This article intends to discuss and analyze a possible characterization of the ideals of human formation (sociability) via school education in the context of the curricular reformist induced by the Brazilian neoliberal State, especially through the Common National Curriculum Base (BNCC), in the perspective of the so-called competence pedagogy. Therefore, the work is analytically and critically based on dialectical historical materialism as a logical instrument for interpreting the Brazilian educational reality beyond what is said and spreading to school education from the BNCC policy. In this scenario, the education and human formation project has been defined by the State's private-business equipment and carried out through the curricular reforms underway in the country.*

KEYWORDS: *Educational politics. BNCC. Human formation. Pedagogy of competence.*

Introdução

A partir da década de 2010 o Estado brasileiro passou a viabilizar um conjunto de políticas de seu sistema educacional com expressiva centralidade para as reformas curriculares. Dentre elas, destaca-se a homologação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 – 2024), Lei n. 13.005, de 25 de julho de 2014, no âmbito do sistema educacional brasileiro, que formalizou o compromisso com a regularização da oferta da Educação Básica no Brasil a partir de uma base curricular comum.

Pode-se dizer que tal ordenamento legal recebe contornos oficiais na aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) da Resolução CNE_CP n. 2 de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação básica brasileira. Esforço legal que será complementado pelo próprio CNE, com a aprovação da Resolução CNE_CP n. 4 de 17 de dezembro de 2018, instituindo a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, que por sua vez, dialoga com a chamada reforma curricular do ensino médio já estabelecida em 2017, pela Lei nº 13.415 de 2017.

Esta política reformista curricular viabilizada pelo ordenamento estatal, expressa na Base Nacional Comum Curricular, apresenta-se como política educacional induzida e justificada pelo próprio ordenamento jurídico do Estado brasileiro, como pressupõe os artigos 205 e 210 da Constituição Federal Brasileira de 1988 e os artigos 22, 23, 26, 27, 29 e 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, ao indicarem um currículo mínimo,

comum, e de base nacional. Bem como por um conjunto expressivo de atos administrativos e legais (Portarias e Resoluções) realizados por órgãos normativos e executivos do Estado, como o Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação (MEC), em suas respectivas Secretarias.

A Base Nacional Comum Curricular se apresenta, neste contexto, como uma reforma curricular, integrada à política nacional de educação básica, e propagada como instrumento necessário para a modernização e adequação da formação humana face as demandas da vida social, laboral e informacional do século XXI. Para sua adequação e conformação apresenta-se um ‘suposto’ reordenamento didático, pedagógico e epistemológico para a educação nacional, agora assentado sobre as matrizes político-pedagógicas da chamada pedagogia das competências, anunciando a necessidade de movimentar conhecimentos e saberes para a produção de comportamentos e habilidades necessários às demandas da sociabilidade contemporânea.

Contudo, cabe considerar que o Estado brasileiro não responde como uma entidade neutra, deslocada dos conflitos, contradições sociais e injunções externas, mas sim como ente posicionado e profundamente instrumentalizado pela racionalidade hegemônica e eurocêntrica, ou seja, como um órgão institucional a serviço do agenciamento nacional e internacional do que se passou a denominar de agenda neoliberal.

Isto posto, o presente texto objetiva compreender e analisar, a partir de um exercício teórico, a caracterização possível do ideário de formação humana via educação escolar no contexto do reformismo curricular induzido pela Estado neoliberal no âmbito da política educacional brasileira, na perspectiva da chamada pedagogia das competências.

Para tanto, o trabalho se fundamenta analítica e criticamente no materialismo histórico-dialético, enquanto

Exercício situado no plano da realidade, no plano da história, sob à forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, do desenvolvimento e da transformação dos fatos (FRIGOTTO, 1997, p. 75).

Tal escolha teórico-metodológica possibilita discorrer sobre um instrumento lógico de interpretação da realidade, sendo capaz de indicar um caminho epistemológico para o exercício da interpretação da proposta em análise (BENITE, 2009).

Na definição de Saviani (2015, p. 79) trata-se de um exercício intelectual

Que vai das observações empíricas (o todo figurado na intuição) ao concreto (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação do abstrato (a análise, o conceito e as determinações mais simples).

Para tanto, o texto se estrutura a partir de três movimentos teóricos principais: 1. Fundamentos teórico-metodológicos para uma sociabilidade em curso; 2. A política curricular da BNCC e a perspectiva de formação humana no contexto do Estado Neoliberal; 3. A pedagogia das competências como projeto de formação humana.

Fundamentos teórico-metodológicos para uma sociabilidade em curso

Para a fundamentação teórico-metodológica movimentada neste texto a educação é um dado social inerente ao desenvolvimento histórico, vinculado ao mesmo processo que deu origem ao homem, ou seja, “desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação” (SAVIANI, 2016, p. 59).

Neste sentido, a educação é compreendida como um atributo natural e dialético ao processo de humanização. A possibilidade de uma dada espécie natural de seres vivos não apenas adaptar-se à natureza, mas a instrumentalizar e a transformar a partir de suas necessidades, o que só é possível pela mediação da educação, enquanto condição para produzir sua própria existência.

Para Saviani (2016, p. 59), nas formas primitivas de organização humana, onde os “homens se apropriam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educam e educam as novas gerações”, a educação e, nela, os processos de aprendizagem, estão vinculados às formas experimentais de sistematização dos processos de domínio da natureza, portanto, de sua existência humana.

Sendo assim, numa sociedade dividida em classes sociais, o deslocamento do domínio coletivo dos meios de produção para o domínio privado destes meios pressupõe, além da instrumentalização da natureza, a própria instrumentalização da força produtiva de um conjunto expressivo de pessoas sob arranjos de poder e dominação, ou seja, uma instrumentalização de viés classista que abarca o processo de educação. Lógica sobre a qual nasce a experiência escolarizada de educação. A educação escolar, neste contexto, se estrutura por meio de rituais diferenciados de aprendizagem entre quem domina os meios de produção⁴ e os que subsistem dominando as experiências práticas de produção⁵ (trabalhando) a serviço dos que dominam.

⁴ Meios de produção: mercadorias que, dada a sua forma, têm de entrar no consumo produtivo, ou pelo menos podem fazê-lo (MARX, 2014, p. 499).

⁵ Fica desde logo claro que o trabalhador, durante toda a sua existência, nada mais é que força de trabalho, que todo o seu tempo disponível é, por natureza e por lei, tempo de trabalho, a ser empregado no próprio aumento do capital. Não tem qualquer sentido o tempo para a educação. Para o desenvolvimento intelectual, para preencher funções sociais, para o convívio social, para o livre exercício de forças físicas e espirituais, para o descanso dominical, mesmo no país dos santificadores do domingo (MARX, 2012, p. 306).

Essa educação diferenciada, desenvolvida de forma sistemática através de instituições específicas era, portanto, reservada à minoria, à elite. A maioria, isto é, aqueles que, através do trabalho garantiam a produção da existência de si mesmos assim como de seus senhores, continuava a ser educada de maneira assistemática pela experiência de vida cujo centro era o trabalho (SAVIANI, 2016, p. 60).

O aprofundamento do modelo societal de apropriação privada⁶ e classista dos meios de produção e a conseqüente prevalência deste modelo sob as formas de divisão social de trabalho chegam à sociedade moderna, à sociedade burguesa, que converte em capital tanto a posse dos instrumentos e condições de trabalho quanto o domínio da educação, agora, escolar.

A sociabilidade moderna (capitalista-burguesa) passa a ser viabilizada sob uma sociabilidade urbano-industrial, sob um novo metabolismo social (ANTUNES, 2009), sob uma subordinação radical do trabalho ao capital (MÉZÁROS, 2006), que para Gramsci (1968) exige uma adaptação psicofísica e psicossocial e cultural capaz de adaptar o novo homem à nova estrutura social.

Essa racionalização produtiva, para tornar-se viável, exige um novo tipo de trabalho, por conseguinte um novo tipo de homem, adaptado psicofisicamente à nova estrutura, porque a vida nessa indústria exige um processo de adaptação (GIARETA, 2021, p. 6).

A sociabilidade burguesa compreende, neste sentido, que a afirmação histórica deste modelo de racionalidade como bloco hegemônico depende de sua reprodução técnica, moral e intelectual. Dito de outra forma, depende de sua capacidade de se reproduzir como cultura, ainda que como elementos mínimos de cultura, portanto, de escola, de escolaridade, de educação escolar.

É aqui que posicionamos a educação escolar como demanda histórica profundamente contraditória, ou seja, que tanto se afirma como instrumento de cultura enquanto aparelho privado de reprodução da sociabilidade urbano-industrial hegemônica, quanto instrumento de consenso em torno a esta sociabilidade, disponível, também, ao conjunto das classes subalternizadas, expressa pela classe daqueles de dependem do trabalho para viver.

A moderna sociabilidade burguesa, urbano-industrial, não seria possível sem considerar, por um lado, que o processo de desenvolvimento e reprodução histórica demande a inclusão da

⁶ A magnitude absoluta do tempo de trabalho – o dia de trabalho, a jornada de trabalho – é constituída pela soma do trabalho necessário e do trabalho excedente, ou seja, do tempo que o trabalhador reproduz o valor de sua força de trabalho e do tempo em que produz a mais-valia. (MARX, 2012, p. 266). Tanto o valor produzido na jornada de trabalho normal quanto na excedente – mais-valia (mais valor agregado ao capital) – é apropriado pelo capitalista, dono dos meios de produção.

massa dos trabalhadores à educação escolar e, por outro lado, compreender que o acesso da massa dos trabalhadores à educação escolar possibilita a oportunidade de acesso e domínio ao conjunto dos elementos da cultura elaborada e sistematizada à serviço da classe que domina. Contexto que posiciona a formação humana, via processo formal de educação escolarizada, como objeto de disputa.

Convém indicar de imediato e à luz do que foi apontado anteriormente que a educação formal – educação escolar – constitui-se num aparato histórico posicionado, é uma institucionalidade apropriada e instrumentalizada no contexto da estruturação histórica da divisão social do trabalho a reboque das sociabilidades possíveis pela regulação da apropriação privada dos meios de produção, configurando ingenuidade histórica crer que por si só consiga apresentar uma alternativa de emancipação radical face as determinações da sociabilidade capitalista (MÉSZÁROS, 2008).

Mas, sua contraditória caracterização histórica, enquanto aparelho de hegemonia, que precisa ser disponibilizada também para as classes dominadas como condição para a consolidação de consensos, dialeticamente, viabiliza possibilidades de construção de consensos outros: a produção de condições de socialização das relações de poder capaz de induzir outras possibilidades éticas, culturais e ideológicas.

Pode-se dizer que a disputa sobre os projetos de formação humana em curso no Brasil espelha os próprios processos de disputa sobre a educação escolar, que para o conjunto da massa da população que depende do trabalho para viver implica na contenda por uma educação escolar capaz de extrapolar a mediação instrumental do capital sobre a atividade humana, ou seja, de reconhecer a possibilidade de novos consensos sociais para além do disciplinamento do capital. Orientação ético-intelectual que Mézáros (2006) traduz pela possibilidade da construção de processos formativos superadores do disciplinamento alienante, deste modo, de uma educação que encontra e potencializa a práxis social.

Práxis, aqui entendida, para além de processos formais de aproximação entre teoria e prática, ou mesmo de um exercício cognitivo abstrato, mas sim referendada na práxis social humana, que Kosik (1976, p. 9) define como a:

De um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

Isso implica reconhecer que para o conjunto da sociedade que vive do trabalho, a educação escolar é um espaço de disputa enquanto afirmação de sua práxis como ação

dialeticamente criativa e transcendente da realidade. Ou seja, como espaço capaz de potencializar a existência humana elaborada ou sistematizada como organização da própria realidade, por isso ativa, produtora do humano social na sua totalidade⁷.

A natureza contraditória da oferta educacional à massa dos trabalhadores e a potencialidade desta educação quanto à organização política desta classe a partir da afirmação histórica de sua práxis social não é estranha, desconhecida e ignorada pelas relações de força que se expressam hegemonicamente. Por isso que a possibilidade de oferta educacional força a incidência estrutural da intervenção jurídico-moral do Estado burguês pela via da política formativa, ou seja, pelo controle seletivo do conteúdo que se viabiliza no espaço escolar.

Razão pela qual a disputa sobre os projetos de formação humana em curso está posicionada sobre o debate de qual escola, qual modelo escolar, qual fluxo de conteúdo escolar e qual práxis social e política é possível e desejável transitar no espaço escolar. É assim que as políticas de reformismo curricular ganham centralidade na educação do modo de produção capitalista.

Para as classes sociais que dependem do trabalho para viver, a disputa se dá desde a própria conceituação de currículo, que aqui não pode estar deslocada da disputa pela natureza e finalidade da escola, que é a socialização do conhecimento na sua forma mais desenvolvida, elaborada e sistematizada (SAVIANI, 2016).

Estes posicionamentos caracterizam a própria luta pelo projeto de formação humana via educação escolar, onde o currículo é entendido como o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas por esta escola como espaço de diálogo com o clássico da produção humana.

Esta luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção de conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórico e prática de uma pedagogia que fortaleça de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos (DUARTE, 2015, p. 3).

A referida disputa guarda a expectativa de uma educação para além de uma perspectiva adaptativa dos indivíduos ao ordenamento social estabelecido, mas como instrumento capaz de conferir sentido histórico para a atividade humana, ou seja, que afete a socialização das intencionalidades formativas, sociais e culturais da grande massa da população.

⁷ A totalidade é uma das categorias centrais dentro da teoria geral desenvolvida por Karl Marx. Ele não entende a totalidade como um todo composto por diversas partes que se encaixam e dão forma e serventia ao todo. Esta totalidade, “é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade” (NETTO, 2011, p. 56)

A política curricular da BNCC e a perspectiva de formação humana no contexto do Estado Neoliberal

O reconhecimento de que o reformismo curricular em curso no sistema educacional brasileiro se expressa como ação induzida e coordenada pelo aparato jurídico normativo do Estado pressupõe admitir que o alcance do projeto de formação humana por ele induzido implica na própria conceituação de Estado.

Na tradição ocidental, sob forte influência da filosofia hegeliana, habituou-se a conceituar o Estado moderno como uma espécie de entidade neutra, universalizada, guardiã de um suposto evolucionismo natural, deste modo, acima das contradições de classes e embates históricos. Uma espécie de estrutura supra classes sociais e devotada a consensos em nome do bem comum e do aperfeiçoamento social (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010).

Contudo, a abordagem crítica, na qual filiamos esta reflexão teórico-analítica, possibilita compreender e refutar a suposta neutralidade estatal, ou seja, que a expressão moderna do Estado como ente moral universalizado mostra-se funcional aos imperativos da sociabilidade burguesa liberal e neoliberal, conferindo aderência à chamada lógica da mercadoria à sociabilidade que emerge desde a sistematização teórica e prática dos direitos subjetivos, da posse privada dos bens, da liberdade e do direito ao exercício do individualismo econômico.

Em outras palavras, a compreensão de Estado aqui empreendida vai ao encontro da perspectiva marxista, qual seja, o Estado é uma estrutura marcada por relações antagônicas entre classes sociais, bem como aparato político da classe que controla os meios de produção social e capital. Logo, como estrutura de poder que agiliza e mobiliza as forças políticas da classe que domina, a partir de uma racionalidade técnica, ética e intelectual hegemônica⁸.

O Estado é compreendido aqui, então, como “[...] todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados” (GRAMSCI, 1968, p. 87).

Neste processo, o Estado em ação pelas políticas públicas, como as políticas educacionais (aqui representadas pelas políticas curriculares), responde como dispositivos legais de manutenção e reprodução da sociabilidade hegemônica; nas palavras de Araújo e

⁸ A teoria política desenvolvida por Karl Marx (1818-1883) consiste em uma crítica categórica à concepção burguesa de Estado, que o compreende como agente da “sociedade como um todo”. A teoria marxista rejeita a possibilidade da existência de um “interesse nacional”, pois, para Marx, a base da sociedade, da sua formação, das instituições e regras de funcionamento, das ideias e dos valores são as condições materiais, ou seja, as relações sociais de produção. Neste enfoque, o Estado é compreendido como uma ‘estrutura de poder’ que aglutina, sintetiza e coloca em movimento a força política da classe dominante. Para ele, o Estado moderno é apenas um comitê para administrar os assuntos comuns da burguesia, o que o torna um mecanismo destinado a reprimir a classe oprimida e explorada (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 102).

Almeida (2010, p. 102), as políticas públicas se articulam ao conceito de Estado como organização da burocracia hegemônica enquanto

Um conjunto de instituições e organismos, ramos e sub-ramos, com suas respectivas burocracias, que exerce a dominação das classes exploradas, por meio do jogo institucional de seus aparelhos (ARAÚJO. ALMEIDA, 2010, p. 102).

Deste modo, o Estado precisa ser compreendido no contexto daquilo que política e economicamente se expressa como hegemônico no contexto brasileiro, que comumente denomina-se de Estado neoliberal. Se o Estado Brasileiro é, política e economicamente, signatário da agenda neoliberal, convém admitir que as reformas curriculares em curso e, respectivamente, o alcance de suas intencionalidades político-pedagógicas quanto à formação humana, depende do que este modelo de Estado posiciona como possível e funcional para a educação escolar.

O neoliberalismo, aqui, é compreendido como expressão atual e modernizada do liberalismo econômico, portanto, como expressão radicalizada da agenda político-econômica a partir da lógica de mercado e do exercício do individualismo econômico. Assim, o neoliberalismo responde como agenda conservadora, tanto no sentido de conservar e aprofundar os princípios de mercado na organização da vida econômica, mas também social e cultural, quanto compreendendo o próprio Estado como ente extensivo do mercado e a serviço de sua lógica⁹. Autores como Fjeld e Quitana (2019) enfatizam que o paradigma neoliberal em curso apregoa a supremacia dos valores de mercado, a apropriação privada dos espaços, dos recursos naturais, das formas de produção do conhecimento (racionalidade meritocrática) e do imperativo funcional Estado-empresa como princípio norteador da política, cujo espraiamento da ideologia do consenso visa eliminar as noções de conflito e de antagonismo.

É a partir deste contexto e com forte vinculação às teses conservadoras que o Estado brasileiro busca nova incidência, a partir da década de 2010, sobre seu sistema educacional via política de reforma curricular, amplamente identificada na denominada Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Agora, com explícita abertura para a condução da agenda reformista pelos próprios agentes do mercado, organizados em torno do denominado Movimento pela Base e o

⁹ O Estado brasileiro se torna signatário deste modelo a partir do denominado Consenso de Washington, em 1989, pactuando por ampla agenda de reordenamento legal do Estado a partir da lógica da chamada disciplina fiscal, que para o campo das políticas educacionais pressupõe a flexibilização legal do Estado em benefício do mercado (PEREIRA, 1996; SILVA, 2002).

Todos pela Educação¹⁰, grupos representativos da atuação de atores privados vinculados a empresas e instituições financeiras, enquanto interlocutores locais do ideário de subordinação legal, política e econômica dos estados nacionais às diretrizes neoliberais.

Este aparelhamento privado-empresarial das reformas curriculares em curso, para além de representar um minimalismo da atuação estatal sob a política educacional brasileira, é melhor compreendido como maximização da atuação empresarial de determinado modelo de Estado. Expresso de outra forma, este aparelhamento figura representativo da atuação ampliada do Estado neoliberal, garantindo a conservação dos fundamentos político-pedagógicos para o reformismo curricular em curso no sistema educacional brasileiro desde a década de 1990, que, na prática, caracteriza a vinculação das reformas curriculares à atuação educativa deste modelo de Estado na perspectiva da reconfiguração e/ou da reprodução da racionalidade hegemônica de orientação neoliberal.

Assim, a disputa pela natureza e finalidade da educação escolar, enquanto formação humana assentada no princípio do acesso à produção cultural historicamente sistematizada pela humanidade, emerge como disputa pelo próprio disciplinamento político-pedagógico movimentado pelo Estado neoliberal no Brasil, aqui representado pela adoção da chamada pedagogia das competências.

A pedagogia das competências como projeto de formação humana

Como dito acima, o conjunto das reformas curriculares induzidas pelo agenciamento empresarial para a educação brasileira, fortemente representadas pelas Resoluções CNE_CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e n. 4, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular para a educação básica, sob o anúncio de uma modernização curricular para a educação do século XXI, bem como pela reforma curricular do ensino médio materializada a partir da Lei 13.415 de 2017, confere centralidade à pedagogia das competências

No âmbito da BNCC,

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 4).

¹⁰ O Todos Pela Educação foi criado, em 2005, por um grupo de líderes empresariais que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira no atual contexto do capitalismo. O objetivo do grupo é mudar o quadro educacional do país por dentro do Estado (políticos, governos e órgãos estatais). (Grifos nossos).

Este deslocamento, propagado como nova base epistemológica para a educação brasileira, emerge como novo marco legal e normativo dos fluxos de formação humana no contexto dos projetos educativos adaptativos à sociabilidade neoliberal, inclusive com incidência direta sobre a “[...] concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 5), a partir de descritores pré-definidos.

A análise atenta da Lei 13.415 de 2017 indica que a centralidade conferida à lógica das competências a partir de descritores pré-definidos, na prática, confere fluxo a uma organização curricular restritiva, pressupondo o acesso a um currículo organizado por itinerários formativos opcional aos alunos, entre eles: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Esta proposição curricular restritiva ganha contornos ainda mais agudos uma vez que, de acordo com o corpo da referida lei, desobriga a oferta de um conjunto expressivo de componentes curriculares (saberes e conhecimentos sistematizados). Ou seja, a obrigação da oferta está explicitada para a língua portuguesa e a matemática, sendo facultativa para os demais componentes curriculares.

A Resolução CNE_CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018, confere um disciplinamento legal a este ordenamento curricular restritivo ao prever a oferta dos componentes curriculares a partir de uma interdisciplinariedade regulada por matrizes de competência (BRASIL, 2018). Ou seja, formaliza o deslocamento do direito à promoção cultural via educação escolar para um anunciado direito de acesso, um conjunto restrito de conhecimentos curriculares, mas suficientes para produzir um comportamento previamente definido (sociabilidade).

Um modelo de interdisciplinariedade que pressupõe como desnecessário e dispendioso o acesso do estudante ao conjunto dos saberes científicos, restando funcional apenas mobilizar um conjunto de saberes necessários ao desenvolvimento de competências comportamentais previamente definidas e instrumentais à adaptabilidade dos sujeitos aos ordenamentos e exigências do mercado de trabalho capitalista, mediado pelo agenciamento da sociabilidade em curso.

Frigoto (1993) pressupõe reconhecer que as organizações escolares, sob a lógica da pedagogia das competências, operam um projeto de formação humana nos marcos da formulação dos objetivos de ensino prescritivos nos currículos educacionais, obediente aos processos de reafirmação histórica da subordinação do conhecimento à hierarquia social,

associado à empregabilidade, vinculando a educação escolar a um projeto social restrito, funcional e adaptável às transações entre trabalho e educação sob a mediação do capital.

Não obstante, o propalado anúncio da pedagogia das competências como novo arranjo epistemológico, centrada no direito humano a uma educação moderna e contextualizada, não consegue extrapolar a lógica da simples e restritiva migração das demandas do mercado de trabalho da sociedade neoliberal para as esferas escolares.

Esta proposição formativa parece se estruturar sob o ideal da promoção de uma formação vinculada a conhecimentos aptos à qualificação para o mercado, à potencialidade individual, à destreza e até mesmo ao gerenciamento das emoções, moldando perfis comportamentais. Ignora ou despreza a persistência da desigualdade estrutural no Brasil que se reproduz, em considerável medida, a partir da crença no discurso racional abstrato e economicista, derivado do paradigma neoliberal hegemônico e meritocrático, pressupondo que crianças, adolescentes e jovens das classes burguesas e subalternas nascem com as mesmas disposições em termos de capacidade, disciplina, autocontrole e autonomia para vencer na vida.

Para Ramos (2002), convém compreender a pedagogia das competências no contexto do reposicionamento da relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista neoliberal. Figura representativo deste reposicionamento a própria ênfase conferida às chamadas competências socioemocionais na BNCC, que parecem ampliar a hegemonia de mercado, até mesmo sobre as características subjetivas dos indivíduos, assumindo como ativo do capital o próprio perfil socioemocional dos sujeitos, como empreendedores de si no contexto neoliberal.

Para Carvalho e Silva (2017, p. 171), as políticas curriculares passaram a assumir o argumento de que “[...] uma educação de qualidade possibilita a formação de pessoas mais eficientes economicamente, pois tem efeitos diretos sobre fatores socioeconômicos, como o aumento de emprego, renda e escolaridade e a redução de riscos”, que, no contexto das políticas neoliberais, evidenciam o imperativo de uma educação na qual

Sejam inventados indivíduos, desde a infância, com mais habilidades e flexibilidade para mudanças, de forma que possam se tornar adultos produtivos, participantes do jogo do consumo e empreendedores de si mesmo (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 181).

Neste contexto, os esforços de conferir fundamentação filosófica para a pedagogia das competências ressaltam o condutivismo, aportado no ordenamento taxionômico em busca de contextos comportamentais esperados; o funcionalismo, centrando as expectativas mais nos resultados do que nos processos; e o construtivismo, que compreende o desenvolvimento coletivo condicionado ao desenvolvimento do indivíduo (RAMOS, 2002). No contexto do

disciplinamento postulado pela agenda neoliberal, o alcance possível é de uma epistemologia da prática, mais identificada aos esforços adaptativos dos processos educacionais na perspectiva da reconfiguração das relações produtivas do que em um novo marco epistemológico para a educação.

De tal modo, a concepção de educação do projeto inserido nas escolas compreendido como educação humana e como compromisso crítico, social e histórico com a socialização e promoção da cultura historicamente construída e sistematizada (DUARTE, 2015), no âmbito do disciplinamento curricular proposto pela agenda neoliberal, via pedagogia das competências, resulta caracterizada como projeto político de controle adaptativo e funcional à sociabilidade em curso.

Como resultado, é possível afirmar que o reformismo curricular em curso no sistema educacional brasileiro não guarda relação com um projeto de educação escolar centrado na promoção do que é humano, enquanto aproximação ativa ao conjunto da produção humana historicamente produzida, restando viva a disputa por uma educação capaz de produzir nos indivíduos singulares a humanidade, isto é, “quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à humanização” (DUARTE, 2015, p. 50).

Considerações finais

Pelo exposto, é possível afirmar que a lógica restritiva imposta ao currículo escolar marcado e definido por meio da BNCC tanto responde pelo ideário de incidência direta sobre natureza e finalidade da educação escolar, enquanto espaço de promoção cultural dos sujeitos em processo formativo pelo manejo e apropriação dos saberes elaborados e sistematizados, quanto aprofunda a lógica de disciplinamento dos projetos de formação humana sob a mediação do capital em sua vertente neoliberal.

Esta lógica se materializa em estratégias de hegemonia da classe empresarial no âmbito das políticas educacionais estatais, agora com o reformismo de dentro do Estado brasileiro, para afirmar uma perspectiva de formação humana para a classe trabalhadora na atual configuração do modo de produção capitalista.

A inserção deste processo no Estado brasileiro tem sido feita de forma sutil e enviesada, definida como “uma política que vai melhorar a qualidade da educação no país” para o bem da nação, ou seja, uma inovadora forma de gerir o país. No entanto, o que está por trás, como

demonstrado ao longo deste texto, são reformas curriculares de cunho neoliberal com o objetivo de formação de um novo consenso social – sociabilidade –, voltadas para a conformação e para a aquisição de saberes e conhecimentos específicos subordinados à lógica de violação de direitos e de submissão do mercado de trabalho e/ou para composição do que Marx (2012) chamou de “exército industrial de reserva”.

Embora esta política educacional da BNCC seja definida sob o argumento da pedagogia das competências e de melhoria do ensino e da formação humana, é, de fato, uma tática empregada nas relações hegemônicas. O que significa dizer que o que está em curso é um projeto privado-empresarial e mercantil para a educação pública brasileira sob a égide do neoliberalismo.

É possível, caso não haja a contra hegemonia neste processo, que os impactos para a formação humana (na perspectiva da pedagogia das competências) preconizada por meio da BNCC caminhem na direção do aprofundamento de uma nova sociabilidade das formas de pensar e agir, especialmente da classe que vive do trabalho, tendo a escola como *locus* desta política meritocrática, socialmente excludente e violadora dos direitos humanos.

Resta-nos a luta permanente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, D. S.; ALMEIDA, M. Z. C. M. Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados. **Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010.

BENITE, A. M. C. Considerações sobre o Enfoque Epistemológico do Materialismo Histórico-Dialético na Pesquisa Educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 50, p. 1-15, set. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução 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: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D. Currículos Socioemocionais, Habilidades do Século XXI e o Investimento Econômico na Educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, n. 63, p. 73-190, jan./mar. 2017.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In.: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 37-57, 2015.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Construção de uma Nova Cidadania. In: NEVES, L. M. W. (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FJELD, A; QUITANA, L. Reinstitutionalización, formas de vida y acciones igualitarias: reinenciones de lo común hoy contra el capitalismo neoliberal”. **Revista de Estudios Sociales**, n. 70, 2-9, out./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7440/res70.2019.01>

FRIGOTTO, G. Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In.: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 69-90.

GIARETA, P. F. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, p. 1-17, 2021

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. livro I, v. 1.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: Livro II: o processo de circulação do capital/Karl Marx**; edição Friedrich Engels; tradução e seleção de textos extras Rubens Enderle. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, L. C. B. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina**. São Paulo: Editora 34, 1996.

RAMOS, M. No. **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortêz, 2002.

SAVIANI, D. Marxismo, Educação e Pedagogia. *In*: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 59-85.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação Movimento**, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SILVA, M. A. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo, FAPESP, 2002.

Como referenciar este artigo

GIARETA, P. F.; LIMA, C. B.; PEREIRA, T. L. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0734-0750, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16326>

Submissão: 24/11/2021

Revisões requeridas: 19/02/2022

Aprovado em: 28/02/2022

Publicado em: 01/03/2022