

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL
MESTRADO E DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCETRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**OS INTELLECTUAIS ORGÂNICOS DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (BNCC): ASPECTOS TEÓRICOS E IDEOLÓGICOS**

AMANDA MELCHIOTTI GONÇALVES

Cascavel
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL
MESTRADO E DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

OS INTELCTUAIS ORGÂNICOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ASPECTOS TEÓRICOS E IDEOLÓGICOS

AMANDA MELCHIOTTI GONÇALVES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, pela discente Amanda Melchiotti Gonçalves, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Roberto Antonio Deitos.

Cascavel
2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Gonçalves, Amanda Melchiotti
OS INTELLECTUAIS ORGÂNICOS DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (BNCC) : ASPECTOS TEÓRICOS E IDEOLÓGICOS / Amanda
Melchiotti Gonçalves; orientador(a), Roberto Antonio
Deitos, 2020.
128 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2020.

1. Políticas Educacionais. 2. Base Nacional Comum
Curricular. 3. Intelectuais Orgânicos. I. Deitos, Roberto
Antonio. II. Título.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



AMANDA MELCHIOTTI GONÇALVES

OS INTELECTUAIS ORGÂNICOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ASPECTOS TEÓRICOS E IDEOLÓGICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Roberto Antonio Deitos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Eliana Claudia Navarro Koepsel

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Simone Sandri

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 14 de fevereiro de 2020

À Elias Barbosa Gonçalves, Neuza M.
Melchioti Gonçalves e Allan Melchioti
Gonçalves

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Dr. Roberto Antonio Deitos, pela confiança e dedicação ao trabalho.

Agradeço a banca examinadora – Professora Dra. Eliana Cláudia Navarro Koepsel e Professora Dra. Simone Sandri, pelo tempo disponibilizado ao trabalho e por serem exemplos de profissionalismo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Social – GEPPEs, pois, as reuniões do grupo permitiram reflexões acerca da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE de Cascavel, por oportunizar da melhor forma a possibilidade de sempre aprender.

Aos meus pais, Elias e Neuza, e meu irmão, Allan, que me acompanharam, apoiaram, deram carinho, consolo e compreensão nas horas mais difíceis.

Em especial, a meu pai – Elias Barbosa Gonçalves, por ter me dado as condições necessárias para estar na UNIOESTE.

Aos meus tios, Adairton, Sirlene e Rosângela, por me propiciarem boas risadas e serem alívio nos momentos de preocupação.

Às minhas amigas, Dhyovana, Jaqueline, Jéssica e Thays, pelo companheirismo e conforto até mesmo no cansaço.

À minha querida amiga de infância, Maria Cecília, por acompanhar angústias e ser presente nas alegrias.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela possibilidade de realização da pesquisa.

Meu desassossego
Fica ainda maior
Quando percebo
Que a miséria criada
É fruto da abundância,
A riqueza que
Pelo trabalho foi criada,
Dele expropriada,
Tal como as dádivas
Que a natureza fornece
E é igualmente tomada
Por poucos.
Assim é a tirania do capital
Que a todos domina!

Roberto Antonio Deitos

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **OS INTELLECTUAIS ORGÂNICOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ASPECTOS TEÓRICOS E IDEOLÓGICOS**. Cascavel, Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020, (Dissertação de Mestrado), p. 128.

RESUMO

A dissertação “Os Intelectuais Orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Aspectos teóricos e Ideológicos”, desenvolvida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Cascavel/PR, na linha de “Educação, Políticas Sociais e Estado”, tem o objetivo de analisar a produção dos principais Intelectuais Orgânicos da BNCC que sustentam teórica e ideologicamente as proposições adotadas pelo documento. Para desenvolvê-la, apoiou-se na pesquisa documental, com ênfase nos documentos: Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental, de 2017; Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio, de 2018; Banco Mundial – Uma agenda de Competências e Empregos para a juventude, de 2018; Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso, de 2015. O subsídio teórico para analisá-los considera as múltiplas determinações para apreensão do movimento histórico dos documentos, pois a premissa é de que esses possuem uma estreita relação com o período histórico, político e econômico, de modo a possibilitar a confrontação da realidade objetiva dos fatos. Constatou-se, que revestida em um “novo” paradigma, a BNCC traduz a psicologização necessária para a sobrevivência no mundo moderno do século XXI. Os conceitos empregados não são aleatórios, pelo contrário, remetem a uma educação globalizante que reforça o processo de formação humana almejado na atual forma de sociabilidade do capital, ao mesmo tempo que corrobora no processo de ajuste estruturante do capital.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Intelectuais Orgânicos.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **ORGANIC INTELLECTUALS OF THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE (BNCC): THEORETICAL AND IDEOLOGICAL ASPECTS**. Cascavel, Paraná: State University of Western Paraná - UNIOESTE, Graduate Program in Education, 2020, (Master's Dissertation), p. 128.

ABSTRACT

A dissertation “The Intellectual Organs of the National Common Curricular Base (BNCC): Theoretical and Ideological Aspects”, developed at the State University of Western Paraná - UNIOESTE, campus of Cascavel / PR, in the line of “Education, Social Policies and State”, aims to analyze the production of the main BNCC Intellectual Organs that support theory and ideology as proposals adopted by the document. To develop, support documentary research, with an emphasis on documents: Common National Curriculum Base - Early Childhood Education and Elementary Education, 2017; Common National Base Curriculum - High School, 2018; World Bank - A 2018 skills and jobs agenda for youth; Education in four dimensions: The skills that students need to have success. The theoretical analysis support, consider the various determinations for understanding the historical movement of documents, as the premise is that these resources are related to the historical, political and economic period, in order to allow the confrontation of the objective reality of the facts. It was found, that covered a “new” paradigm, a BNCC translates an applied psychology for survival in the modern world of the 21st century. The concepts employed are not random, on the contrary, they refer to a globalizing education that reinforces the human formation process aimed at in the current form of capital's sociability, at the same time that it corroborates in the structural adjustment process of capital.

KEYWORDS: Educational Policies; National Common Curricular Base (BNCC); Organic Intellectuals.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABAVE – Associação Brasileira de avaliação Educacional

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas

AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para Educação

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIAC – O negócio na OCDE

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
dos Profissionais da Educação

CCR – Center for Curriculum Redesign

CEDAC – Comunidade Educativa

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de
valorização

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

NEBAS – Necessidades Básicas de Aprendizagem

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PISA – Programa Internacional de avaliação de Estudantes

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Valorização do Magistério

UNFPA- Fundo de População das Nações Unidas

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USCIB – Conselho dos Estados Unidos da América para Negócios Internacionais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Três competências.....	60
Figura 2: Retratos do desengajamento de jovens em uma perspectiva de competências & empregos.....	62
Figura 3: Parceiros do Instituto Ayrton Senna 1.....	67
Figura 4: Parceiros do Instituto Ayrton Senna 2.....	68
Figura 5: Taxa de desocupação das pessoas de 14 anos ou mais (%)	69
Figura 6: Apoiadores da BNCC, 2017.....	72
Figura 7: Apoiadores Movimento pela Base Nacional Comum Curricular 1.....	72
Figura 8: Apoiadores Movimento pela Base Nacional Comum Curricular 2.....	73
Figura 9: Colaboradores das Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC.....	74
Figura 10: Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC.....	74
Figura 11: Meta-Apredizado.....	76
Figura 12: Objetivos da educação para o século XXI: Pirâmide de Abraham Maslow	82
Figura 13: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.....	85
Figura 14: Sequência do foco de gerenciamento de mudanças.....	88
Figura 15: Pirâmide de valores.....	90
Figura 16: Qualidades essenciais do caráter.....	91
Figura 17: As duas mentalidades.....	94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS, POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS	18
2.1 O ESTADO E O MOVIMENTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NA DEFINIÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC	18
2.2 DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ATUAL ORDEM ECONÔMICA MUNDIAL: ESTABELECENDO RELAÇÕES COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC	23
2.2.1 O Brasil nas reformas educacionais a partir de 1990 e a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....	26
3 OS INTELLECTUAIS ORGÂNICOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC	50
3.1 BREVE EXPLANAÇÃO DO CONCEITO “INTELLECTUAL ORGÂNICO”	50
3.1.1 Banco Mundial - Competências e Empregos: Uma agenda para a juventude - 2018	54
3.1.2 Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso	76
4 PROPOSIÇÕES SOCIOEMOCIONAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC	96
4.1 AS PROPOSIÇÕES SOCIOEMOCIONAIS DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	120

1 INTRODUÇÃO

Na pesquisa desenvolvida no Programa de Iniciação Científica¹, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), procurou-se compreender o papel social da escola coligido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao demarcar o que qualquer estudante em todo o país deverá aprender na escola. Esta pesquisa foi possível de ser realizada pela participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/ Pedagogia - Foco Gestão Escolar², que permitiu em 2015 acompanhar as discussões do documento preliminar da BNCC, que aconteciam na escola naquele ano. Como um projeto inicial, as dúvidas referentes à BNCC não cessaram, e por meio das discussões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Social (GEPPEs), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel/PR, delimitou-se esta pesquisa em busca de compreender a organicidade, isto é, os aspectos teóricos e ideológicos do documento, tendo em vista ser o pilar reformulador da educação brasileira.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo analisar teórica e ideologicamente as proposições adotadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, considerando os fundamentos e as justificativas socioeconômicas e socioemocionais do documento.

Com o intuito de evidenciar os aspectos teóricos e ideológicos do documento, apropria-se do conceito “Intellectual Orgânico”, desenvolvido por Gramsci (1982):

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. (GRAMSCI, 1982, p. 3).

¹ Concluído no ano de 2017, o projeto intitulado “POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E IMPACTOS NA ESCOLA” foi desenvolvido sob orientação da Professora Dr. Eliana Cláudia Navarro Koepsel (DFE/UEM).

² A participação neste projeto acompanhou o seu processo de duração, ou seja, 4 anos. Na época, foi coordenado também pela Professora Dr. Eliana Cláudia Navarro Koepsel (DFE/UEM). O referido programa foi substituído pelo Programa de Residência Pedagógica – Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, conferido pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017.

A função homogênea que cada grupo social detém no campo econômico, social e político, determina a organicidade de sua função no mundo da produção econômica, ou seja, na correlação de forças estabelecidas numa sociedade burguesa de produção, cada grupo social, entendidos como dominantes *versus* dominados, executam sua intelectualidade com base na função que exercem na sociedade. É a partir desse entendimento que o trabalho busca articular Sociedade, Estado e Educação com as possíveis determinações da BNCC.

Para atender ao objetivo geral proposto, parte-se da compreensão de Estado como a materialização dos processos históricos de um determinado período. Assim, no cerne da constituição histórica burguesa, o Estado constitui-se como a materialização da função hegemônica da sociedade civil. Nesse aspecto, trabalha-se com a ideia de que os documentos oficiais e oficiosos são oriundos do aparelho do Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais (EVANGELISTA, 2012).

Sob este princípio, analisar a organicidade da BNCC requer que ultrapassemos o imediato para se chegar à síntese das múltiplas determinações – unidade do diverso (HUNGARO, 2014). Por essa razão, o complexo da processualidade da BNCC, pode ser apreendido em sua lógica estrutural a partir da especificidade que se propõe: a) Historicizar as determinações políticas, socioeconômicas e ideológicas do Estado na implementação de políticas educacionais no Brasil; b) Identificar os Intelectuais Orgânicos da BNCC; c) Investigar os fundamentos e as justificativas socioemocionais das proposições curriculares adotadas pela BNCC.

O ponto de partida, portanto, é entender que a BNCC possui uma estreita relação com o período histórico, político e econômico em que a engendra. Assim, representar o movimento real supõe confrontar a realidade objetiva dos fatos, por isso, a empiria almejada na pesquisa, necessita dos questionamentos: Quem são os Intelectuais Orgânicos que sustentam teórica e ideologicamente as proposições adotadas pela BNCC para a educação básica no Brasil? Quais são os fundamentos e as justificativas socioeconômicas e socioemocionais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC?

Tais questionamentos só são possíveis pela percepção de que as políticas educacionais “articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções

sociais” (EVANGELISTA, 2012, p. 52). A intenção é desvelar a hegemonia³ expressa no documento para que seja admitida a possibilidade de contra-hegemonia⁴, isto é, de práxis transformadora⁵, pois o embate teórico está fundamentado na oposição da lógica de consentimento espontâneo das classes subalternas à dominação burguesa (MORAES, 2014).

O processo para a apreensão da BNCC se dá por meio da historicidade, que por sua vez, não é linear, mas contraditória. Dessa forma, a análise da pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa, entendendo que esta permite a compreensão da relação entre sujeito e objeto a partir das determinações analíticas da realidade social concreta. Assim, a análise proposta considera as diretrizes políticas para a educação, pois a premissa fundamental está subsidiada no entendimento de que documento é história (EVANGELISTA, 2012). Logo, como constituinte da processualidade histórica, utiliza-se do aporte bibliográfico já desenvolvido, cuja base teórica para a explicação social é a mesma que sustenta a pesquisa.

Para atender aos objetivos propostos, a pesquisa está estruturada, além da seção introdutória, em três capítulos, sendo o primeiro denominado: “Estado e as políticas educacionais: aspectos socioeconômicos, políticos e ideológicos”. O mesmo busca historicizar a função do Estado e o movimento histórico das políticas educacionais brasileiras na definição de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, considerando os desdobramentos das políticas educacionais na atual ordem econômica mundial, a fim de se chegar ao Brasil nas reformas educacionais a partir de 1990 e a relação deste período com a implementação da BNCC.

O segundo capítulo, intitulado: “Os Intelectuais Orgânicos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC”, tem o objetivo de identificar a organicidade do documento. Para isto, considera-se o período de referência discutido no capítulo anterior, concernente ao período das reformas educacionais da década de 1990, de modo a compreender o movimento histórico das políticas educacionais e, sobretudo, as orientações da agência multilateral – Banco Mundial e a relação deste com a organização internacional - Center for Curriculum Redesign (CCR).

³ A hegemonia é exercida pela sociedade política ou Estado, em que grupo dominante detém o controle da organização cultural e política na sociedade.

⁴ A hegemonia exerce um consentimento do povo. Assim, a contra-hegemonia é a luta pela hegemonia política de uma outra classe social. (MONASTA, 2010).

⁵ A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente. (VÁSQUEZ, 2011, p. 111).

O terceiro capítulo “Os fundamentos e as justificativas socioemocionais das proposições curriculares adotadas pela BNCC”, tem como objetivo demonstrar a articulação presente na definição do conceito de “competência socioemocional” entre as organizações internacionais com as justificativas adotadas pela BNCC. O enfoque, portanto, é investigar teórica e ideologicamente as bases constituintes do elemento “socioemocional”.

Nas Considerações Finais, recupera-se as principais questões discutidas no decorrer do trabalho.

2 ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS, POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo historicizar as determinações políticas, socioeconômicas e ideológicas do Estado na implementação de políticas educacionais no Brasil, a partir das reformas educacionais da década de 1990. Para tanto, recorre-se aos principais conceitos acerca do Estado, bem como a relação deste, no atual contexto globalizado, com as políticas educacionais. A intenção é situar o leitor ao contexto de referência para a apropriação do movimento histórico real da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa contextualização é necessária, na medida em que permite estabelecer a relação parte-todo e todo-parte com o objeto estudado – BNCC.

2.1 O ESTADO E O MOVIMENTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NA DEFINIÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

Primeiramente, recorre-se ao entendimento de Estado como a materialização do pensamento da classe dominante, sendo a expressão ideal das relações materiais dominantes (MARX; ENGELS, 1998). Nesse sentido, o Estado é a forma pela qual os indivíduos fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época (MARX; ENGELS, 1998). Assim, o Estado

Não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é a “realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 2012, p. 213).

A partir do exposto, entende-se que a base concreta de uma sociedade está fundamentalmente assentada no reconhecimento de uma classe sobre a outra. Para Gramsci (1982), pode-se compreender a relação de dominação ou exploração nas

classes sociais a partir da “organicidade” dos diversos estratos intelectuais, na qual fixam-se uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima. À luz do referencial teórico evidenciado, parte-se da consciência social pautada por tensões e conflitos no interior do mundo moderno, logo, de uma estrutura social cuja primazia está nas relações sociais de produção, estruturada materialmente na sociedade capitalista, ou seja, no modo de ser e reproduzir o ser social na forma histórica capitalista. Nesta percepção, a ordem burguesa é tomada como uma totalidade sócio-histórica (MASSON, 2014).

O Estado se volta aos interesses da classe dominante e constitui-se como mediador do próprio capital. De acordo com Mészáros (2012), o capital não seria capaz de sobreviver uma única semana sem o forte apoio que recebe do Estado, assim “sua principal dimensão é o sempre crescente envolvimento direto e indireto do Estado em salvaguardar a continuidade do modo de reprodução do metabolismo social do capital” (MÉSZÁROS, 2012, p. 29).

Posto isso, o Estado é o condicionante responsável para a manutenção e reprodução das condições sociometabólicas do capital (MÉSZÁROS, 2011), da mesma maneira que é o dispositivo indispensável para a formação e solidificação das estruturas reprodutivas e o funcionamento ininterrupto do sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2011). Tais conceitos, remete-nos a definição de Estado enquanto uma estrutura de defesa inquestionável da ordem socio-reprodutiva do capital (MÉSZÁROS, 2015).

O Estado é entendido como a estrutura que legitima o modo de reprodução capitalista, não obstante, a defesa liberal é a tendência reformatória condicionante das crises estruturais do sistema do capital. Nas palavras de Mészáros (2015) “não surpreende, portanto, que simultaneamente ao desenrolar da crise estrutural do capital, o então tendencioso liberalismo reformatório rapidamente se metamorfoseasse em uma forma mais agressiva de neoliberalismo apologético do Estado” (MÉSZÁROS, 2015, p. 25).

O neoliberalismo representa a ideologia de um Estado voltado maciçamente aos interesses do capital alinhado às exigências do mercado. Assim, entende-se que os fatos históricos não acontecem em contextos e circunstâncias vazias, por isso, remonta-se ao século XX, uma vez que na tentativa de reestabelecer as condições propícias de lucratividade do capital, a solução para a crise capitalista dos anos de

1970 foi dada pelo processo de retomada da concepção doutrinária do liberalismo clássico para o neoliberalismo. É possível definir o neoliberalismo como uma concepção filosófica de Estado que tem sua origem na crise do Fordismo e do Keynesianismo⁶, no final do século XX. Segundo Harvey (2017):

O núcleo essencial do regime fordista manteve-se firme ao menos até 1973 e, no processo, até conseguiu manter a expansão do período pós-guerra – que favorecia o trabalho sindicalizado e, em alguma medida, estendia os “benefícios” da produção e do consumo de massa de modo significativo – intacta. (HARVEY, 2017, p. 134).

Com base nas críticas de um Estado intervencionista, como ocorria no keynesianismo, o neoliberalismo faz a defesa do capitalismo de livre mercado e considera que o Estado não pode violar as liberdades individuais, ou seja, apregoa-se “o princípio de que a intervenção do Estado deve ocorrer somente para restabelecer a livre concorrência econômica e fomentar a iniciativa individual” (NOMA, 2017, p. 102).

A partir da reestruturação produtiva e econômica, deu-se início à consolidação de um mercado global. Nessa perspectiva, Fiori (2001) destaca que a década de 80 e 90 foram precursoras das políticas de liberalização e desregulação dos mercados financeiros, promovidas inicialmente pelos governos conservadores de Ronald Reagan e Margareth Thatcher. As consequências da reorganização do Estado correspondente a um sistema ideológico e político de dominação, encontram seus traços mais evidentes nas políticas econômicas e também nas políticas sociais (NOMA, 2017). Sobre isso, Harvey (2011), salienta:

O movimento neoliberal, que começou na década de 1970, [...] constituiu uma agressão ideológica radical sobre o que o Estado deve ser. Na medida em que teve êxito (e muitas vezes não teve), levou a amplas mudanças patrocinadas pelo Estado na vida diária (a promoção do individualismo e de uma ética da responsabilidade pessoal contra um contexto de diminuição das assistências sociais estatais), bem como na dinâmica da acumulação do capital. (HARVEY, 2011, p. 161).

Abordar o neoliberalismo como resposta à crise do capital de 1970, implica compreendê-lo “como um programa, como um conjunto de políticas e como receituário

⁶ O Estado de Bem-Estar Social vai “desenvolver políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte etc.” (FRIGOTTO, 2010, p. 75).

para reformas, visando submeter todas as instâncias da vida social à lógica do mercado” (NOMA, 2017, p. 110). Assim, a iniciativa privada converte-se em uma das principais expressões do Estado neoliberal, pois justifica-se na premissa de que o desenvolvimento econômico, aliado aos princípios de mercado, promove a melhoria do bem-estar humano.

Por essa razão, a ascensão do capitalismo global, dado principalmente pela expansão do mercado financeiro, demonstra, segundo Mézáros (2012), que o capital continua a se impor e “seria suicídio encarar a realidade destrutiva do capital como o pressuposto do novo e absolutamente necessário modo de reproduzir as condições sustentáveis da existência humana” (MÉSZÁROS, 2012, p. 21).

Sob a ótica baseada na lógica de mercado, passa-se a fazer parte deste sistema organizações internacionais e nacionais. Segundo Chomsky (1993), no novo regime de acumulação capitalista há os “novos senhores do mundo”, que são representados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, além de outros. Esses podem ser chamados de “protetores” da ordem econômica mundial, isto é, operam tendo como base a disciplina do mercado, expressa principalmente pelo capital financeiro.

Segundo Deitos (2005), o capital financeiro e o capital produtivo têm uma relação direta, mas também se reproduzem e se constituem com relativa autonomia. Para compreender melhor, Harvey (2013), define que o

O sistema financeiro está envolto em um mistério que se origina da sua absoluta complexidade. Ele abrange o mundo intrincado do banco central, das instituições internacionais remotas (o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional), de todo um complexo de mercados financeiros interligados (bolsas de valores, mercados futuros de mercadorias, mercados hipotecários, etc.), de agentes (corretores de valores, banqueiros, atacadistas etc.) e de instituições (fundos de pensão e seguros, bancos mercantis, associações de crédito, bancos de poupança etc.). (HARVEY, 2013, p. 411).

As decisões inerentes ao sistema financeiro, afetam o destino de milhões, não apenas dos indivíduos (capitalistas e trabalhadores), mas principalmente das maiores corporações e governos poderosos. Isto sugere que os banqueiros estão, na realidade, no controle do sistema econômico, o que torna possível observar o Estado enquanto instituição dedicada à proteção das operações monetárias (HARVEY, 2013).

O objetivo de grandes organizações internacionais e nacionais, dissemina-se na ideia de maximização da acumulação capitalista, que segundo Frigotto (2010),

atinge de forma mais generalizada e brutal os países do Hemisfério Sul, porém, a atuação do grande capital financeiro faz com que seus efeitos perversos sejam sentidos em todas as partes do mundo. Nessa lógica, a América Latina se torna palco de constituição aos ajustes dos centros hegemônicos do capitalismo, principalmente na década de 1990, uma vez que é o período marcado por profundas alterações sociais (CARVALHO, 2010).

Essas alterações não ocorrem de modo isolado às contingências do próprio sistema do capital, isto é, a ortodoxia neoliberal relativa ao capital financeiro contemporâneo não tolera aos Estados fracassos financeiros de grandes proporções, de modo que sua atuação teórico e prática se destina à imperatividade do lucro. Para tanto, o Estado neoliberal “tende a ficar do lado do clima de negócios favorável em detrimento seja dos direitos (e da qualidade de vida) coletivas do trabalho” (HARVEY, 2014, p. 81).

O poder do Estado tem se voltado para resgatar empresas ou evitar fracassos financeiros. Por isso, dívidas externas dos países, sobretudo os considerados de Terceiro Mundo, são negociadas pelo FMI e Banco Mundial. Sem delongas, o mercado capitalista é o “princípio fundador, unificador e autorregulador da nova ordem econômica e política mundial” (LIBÂNEO, 2012, p. 109), não por acaso, o *establishment*⁷ da dinâmica social, permite inferir que o Estado é o elemento que dá sustentabilidade ao processo de reprodução e manutenção do sistema capitalista. Desse modo, o Estado não pode ser compreendido fora do contexto econômico-social e ideológico (DEITOS, 2010).

A dinâmica social capitalista está engendrada na relação entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, assim, há uma interdependência entre os países considerados periféricos e centrais. O discurso predominante é o de ajustar os países subdesenvolvidos às tradições liberais para encontrar o próprio desenvolvimento econômico (LIBÂNEO, 2012). Essa concepção apoia-se no entendimento de ajustar a capacidade do Estado para que ocorra o bom funcionamento da economia (DEITOS, 2011). Por essas apreensões, alude-se que o Estado se integra como um meio de subserviência ao capital, ou seja, como mediador deste processo, o mercado passa a ter predominância no estabelecimento da ordem globalizante dos países.

⁷ Ordem ideológica, econômica e política de um Estado.

Dada a definição de Estado, busca-se na próxima subseção compreender as políticas educacionais na atual ordem econômica mundial, para assim, entender o contexto ideológico em que a BNCC está situada.

2.2 DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ATUAL ORDEM ECONÔMICA MUNDIAL: ESTABELECENDO RELAÇÕES COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

Com base na compreensão de um Estado predominantemente articulado à ordem globalizante, organismos multilaterais passam a compor as políticas educacionais que se orientam conforme as diretrizes do capital transnacional. Nas palavras de Libâneo (2012):

O capital parece ter vida própria e globaliza-se de forma natural e espontânea, indicando os caminhos para o progresso e o desenvolvimento de todos os países. Vários organismos multilaterais (ONU, Banco Mundial, FMI, OMC, Unesco, Cepal e outros) e, por consequência, nacionais orientam e impõem as políticas governamentais para os fins desejados pelo capital transnacional. (LIBÂNEO, 2012, p. 113).

As políticas governamentais, conforme Libâneo (2012), podem ser encontradas no paradigma da liberdade econômica e da eficiência das políticas educacionais nos países, cujo objetivo é a efetivação de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação - AGEE (DALE, 2004). É imprescindível situar que a AGEE não é meramente um resultado impositivo do neoliberalismo, ela não pode ser considerada apenas como um processo linear, haja vista que a mesma se situa como um campo relacional, por vezes, conflituoso entre realidade local e internacional. Todavia, não é possível desconsiderar que há uma agenda dominante de padronização da educação e que “é preciso compreender que os desenvolvimentos regionais também estão articulados, predominantemente, à lógica do capital” (SOUZA, 2016, p. 472).

A partir da situacionalidade dos acontecimentos históricos, a relação local e internacional de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação permite analisar a década de 1990 como o ápice dos debates e orientações sobre as políticas educacionais, sobretudo, nas definições educacionais de cunho reformador para a América Latina, dado por agências multilaterais. Para Deitos (2010), é nessa

conjuntura que são gestadas e implementadas as políticas educacionais da década de 1990

[...] representadas pelos debates/orientações, no rastro das condicionalidades definidas para os países periféricos pelas agências multilaterais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), e, também, nos embates e enfrentamentos sociais, estatais, educacionais ou ideológicos dessas proposições. (DEITOS, 2010, p. 217).

Parte-se do pressuposto que os documentos emanados dessas agências multilaterais para a América Latina não possuem neutralidade e “têm estreitas vinculações com o lugar histórico, com as circunstâncias temporais e com as contingências específicas da vida material na qual são constituídos” (NOMA; KOEPSEL; CHILANTE, 2010, p. 67). Em consonância com a materialidade histórica do período, os documentos expressos por tais agências corroboraram com a ideia de formação humana a partir do definidor das necessidades, das demandas do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir (FRIGOTTO, 2010). Essa ideia compreende que a educação “pode ser a potenciadora de capital humano, a propiciadora do ingresso no mercado de trabalho e, em decorrência, sua função primeira seria o atendimento às flexíveis demandas do mercado laboral” (NOMA; KOEPSEL; CHILANTE, 2010, p. 66).

Os princípios da concepção de educação como provedora de capital humano, segundo Frigotto (2010), origina-se após a segunda guerra mundial, no contexto da crise de 1970. Assim, elaborou-se a teoria do capital humano, a qual define a educação como um fator de produção e desenvolvimento econômico. A ideia desta teoria reside na compreensão de educação como capacitação produtiva, ou seja,

A ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. (FRIGOTTO, 2010, p. 44).

A estrutura central da formação volta-se, de acordo com o exposto, para o desenvolvimento de capital produtivo, de modo a prevalecer a perspectiva economicista como vínculo direto na relação entre educação e mercado de trabalho (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). A intenção de se ter uma educação

articulada aos princípios do paradigma produtivo, conforme a teoria do capital humano, encontra sua propagação na utilização dos termos eficácia, eficiência, qualidade total etc. (TONET, 2016).

No tocante à formação educacional evidenciada, é necessário depreender que as disposições do paradigma produtivo fazem parte de um conjunto de orientações das agências multilaterais. Por isso, as proposições deste são extremamente representativas para o ensino básico, uma vez que

Elas refletem a tendência da nova ordem econômica mundial, o avanço das tecnologias e da globalização, as quais requerem indivíduos com habilidades intelectuais mais diversificadas e flexíveis, sobretudo quanto à adaptabilidade às funções que surgem constantemente. (LIBÂNEO, 2012, p. 116).

Atender às necessidades do mundo globalizado, consoante à teoria apresentada, requer a primazia do enfoque sistêmico, isto é, enfatiza-se a economia de recursos (eficiência) e a adequação do produto (eficácia), a fim de evidenciar problemas, implementar planejamento, selecionar meios, elaborar objetivos operacionais, controlar o processo, além de “avaliar o produto por meio de técnicas adequadas e retroalimentar o sistema” (LIBÂNEO, 2012, p. 117).

A educação passa a ser vista como a principal determinante da competitividade entre os países. O avanço tecnológico difundiu a prerrogativa de que à educação cabe a qualificação profissional dos trabalhadores. Dessa forma, atribuiu-se à educação o condão de sustentamento da competitividade e “disseminou-se a ideia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, p. 47, 2011).

Pelo posicionamento ideológico das políticas educacionais na atual ordem econômica mundial, o Brasil passa a ser signatário das reformas educacionais, dentre elas, a reformulação curricular ganha destaque. Assim, no próximo item aborda-se o Brasil no contexto das reformas educacionais e a implementação da BNCC.

2.2.1 O Brasil nas reformas educacionais a partir de 1990 e a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC

O referido período de profundas alterações sociais (CARVALHO, 2010), isto é, os anos de 1980 e 1990, tiveram características marcantes no Brasil, levando-se em conta que o país havia recentemente saído da ditadura civil militar (1964-1985). Tinham-se esperanças e rearticulação de luta pela abertura política para que processos democráticos se efetivassem no país. No campo político, o Brasil passou por um processo de redemocratização, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) foi a representação desse período e incorporou parte da reivindicação dos movimentos sociais que se articulavam:

A organização dos movimentos sociais da sociedade civil, na década de 80, esteve basicamente orientada para as práticas reivindicatórias, articuladas às conjunturas políticas do país. Nesse cenário, assumiu posição de destaque a demanda pela cidadania, que, por sua vez, sugeriu ações contra a discriminação em relação à idade, sexo, cor, nacionalidade, condição pessoal, etc. A busca por melhores níveis na qualidade educacional também foi incorporada às pautas reivindicatórias. Foram solicitadas verbas públicas para a educação, cobrou-se a elaboração de novas legislações e também perspectivas para a educação com qualidade, tanto a básica como os demais níveis. (ROMERO; KIMIKO, 2008, p.87).

O momento solicitava mudanças, reformas, mais participação. Assim, embora as lutas tenham reivindicado as demandas pela participação, pelo alargamento das políticas sociais, no contexto neoliberal, o que ocorreu foi que as propostas se restringiram apenas a alguns aspectos legais, destacando questões básicas de sobrevivência humana, como moradia, saúde e alimentação.

Externamente, concomitante ao período destacado, expandiu-se as mudanças na conjuntura global, conferindo ao país de terceiro mundo, como o Brasil, um papel "à margem dos processos de desenvolvimento econômico, a própria concretização dos direitos sociais ficou fragilizada" (ROMERO; KIMIKO, 2008, p. 89). Por meio dessas constatações, notou-se no país a introdução das pressões do mercado mundial e das agências multilaterais, visto que o governo Fernando Collor de Mello (1990) deu início à implementação política, econômica e ideológica ao modelo inaugurado por Thatcher, na Inglaterra, e Reagan nos Estados Unidos da América (EUA).

Seguindo a ordem mundial, o Brasil adotou as determinações do Consenso de Washington de 1989 e permitiu que “as forças do capitalismo financeirizado e mundializado ocupassem espaços em importantes seguimentos da economia nacional” (SCOLESCO, 2018, p. 89). O Consenso de Washington foi uma reunião em que se registrou oficialmente a mensagem neoliberal. Estiveram presentes no encontro representantes dos organismos internacionais, o FMI, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Em outras palavras, Batista (1994), define:

Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. (BATISTA, 1994, p. 5).

As reformas concernentes aos países latino-americanos foram previstas conforme a prerrogativa da acumulação flexível, pois, apesar de seu atual modo de intensificação do capital – acumulação flexível, seu distintivo imediato sempre será o lucro “[...] que se traduz socialmente na acumulação perpétua do capital e na reprodução do poder da classe capitalista” (HARVEY, 2016, p. 94). Para alcançá-lo, os capitalistas reformulam e adaptam as condicionalidades de reprodução do capital. Nesse sentido, o Consenso de Washington firmou o encaminhamento das políticas sociais nos países da América Latina, evidenciando fortemente o viés economicista.

O Consenso de Washington não tratou de questões sociais, como educação, saúde, distribuição de renda, eliminação da pobreza (BATISTA, 1994), pois o entendimento foi de que “as reformas sociais, tal qual as políticas seriam vistas como decorrência natural da liberalização econômica” (BATISTA, 1994, p. 11). Contudo, para entender melhor essas afirmações, é essencial retomar o conceito de política social diante da conjuntura do capitalismo. Dessa forma,

As políticas sociais do Estado não são instrumentos de realização de um bem-estar abstrato, não são medidas boas em si mesmas, como soem apresentá-las os representantes das classes dominantes e os tecnocratas estatais. Não são, também, medidas más em si mesmas, como alguns apologetas de esquerda soem dizer, afirmando que as políticas sociais são instrumentos de manipulação e de pura

escamoteação da realidade da exploração da classe operária. (FALEIROS, 2009, p. 59).

A política social só pode ser entendida no contexto da estrutura capitalista e no movimento histórico das transformações sociais dessas mesmas estruturas (FALEIROS, 2009). Em conformidade com esse entendimento, Deitos (2010), define:

As políticas sociais não são benevolência social, mas a articulação e o jogo contraditório que exprime a luta de classes e as mediações econômicas-sociais existentes numa determinada sociedade e contexto social. A riqueza socialmente produzida é a questão determinante desse processo como condição social elementar e, portanto, a sua produção e repartição é que estão em questão numa sociedade de classes. (DEITOS, 2010, p. 210).

À vista disso, o contexto sociopolítico e econômico permite considerar que o pacote de reformas propostas pelo Consenso de Washington prezou pela disciplina macroeconômica, pela economia de mercado e abertura comercial, desconsiderando as medidas de assistência, de previdência social, de proteção jurídica, de construção de equipamentos sociais e de subsídios (FALEIROS, 2009).

O Brasil, como signatário das recomendações do Consenso de Washington, galgou para uma nova realidade social, isto é, a sua inserção internacional nos processos produtivos, nas novas formas de gestão da força de trabalho, de informatização, de descentralização da produção e principalmente as mudanças nos projetos políticos para a educação, garantiu a inclusão do país na economia mundial (SCOLESCO, 2018).

A educação aqui é considerada como constituinte da política social (DEITOS, 2010), conseqüentemente, a política educacional é a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que revelam forte tendência de cunho liberal ou socio-liberal (DEITOS, 2010). Não é por acaso, que após o Consenso de Washington, principalmente na década de 1990, foi produzida uma vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais com análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que se refere tanto à educação quanto à economia (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, p. 47, 2011).

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), essa vasta documentação exerceu um papel importante na definição de políticas públicas para a educação no país. A década de 1990, como já anunciada, foi o divisor de águas nos

rumos das políticas educacionais brasileiras. Tal afirmação é possível de ser constatada pela elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, ainda no governo de Itamar Franco⁸ (1992-1995), cujo objetivo volta-se para a universalização do Ensino Fundamental e superação do insucesso escolar por meio da alfabetização (BRASIL, 1993). A ideia central do documento residiu na compreensão de desenvolvimento econômico mediante ajustes e reformas:

Para que o País volte a se desenvolver, impõe-se um profundo ajustamento econômico e financeiro, que torne possível novo modo de inserção na ordem econômica internacional. Para tanto, serão necessárias profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e uma vigorosa redistribuição de renda e de riqueza. Tal processo gerará mudanças na composição e dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção, o que requer alterações correspondentes nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas. Serão necessários novos critérios de planejamento educativo e de relações entre escola e sociedade, capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população. (BRASIL, 1993, p. 21).

O Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, destinado a duração de dez anos, marca a entrada do país aos planos e estratégias que estavam sendo elaborados em âmbito internacional no que se refere à educação básica. O objetivo deste Plano, pautou-se no cumprimento das determinações da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, realizado em Jomtien – Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. O resultado da Conferência de Jomtien, constituiu-se na Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, no qual o Brasil foi um dos signatários, assegurando o compromisso de se ter uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos no país.

A educação de qualidade foi difundida na ideia de realização das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS). As NEBAS se referiam aos conhecimentos teóricos, práticos, capacidades, valores essenciais aos indivíduos para enfrentar sete situações:

- 1) A sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades;
- 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no

⁸ Assumiu a presidência em decorrência do *Impeachment* de Fernando Collor de Mello.

desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas; 7) a possibilidade de continuar aprendendo. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 49).

As NEBAS constituíam-se não apenas como instâncias referente aos aspectos escolares, mas também como atribuições que deveriam envolver a família, a comunidade e os meios de educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Na visão das autoras supracitadas, as NEBAS caracterizaram o dualismo na educação brasileira, uma vez que as necessidades básicas de aprendizagem ficaram fracionadas em estratos sociais diferentes.

Para Libâneo (2012), o Brasil vem implementando desde 1990 suas políticas econômicas e educacionais de ajuste, a fim de inserir-se às exigências do mundo globalizado. Nessa condução, o discurso de modernização passa a ter como requisito a formação de um Estado global, que atenda às necessidades da eficácia e produtividade a partir das indeterminações e mudanças incessantes, resultado de um modo de produção orgânico que visa a flexibilidade produtiva.

O paradigma da liberdade econômica exige do Estado brasileiro uma nova forma de organização. Assim, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), efetuou-se a reforma do Aparelho do Estado, em 1995, tendo como o principal dirigente da reforma o Ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) – Bresser Pereira.

A reforma do Aparelho do Estado baseou-se na justificativa de crise do Estado. O documento “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, de 1995, enfatizou a reforma do Estado como instrumento indispensável para a consolidação, estabilização e crescimento da economia (BRASIL, 1995). Para tanto, o foco da reforma constituiu-se na nova forma de administração pública brasileira, ou seja, de um Estado burocrático, desenvolver-se-ia a administração pública gerencial. Nas definições do próprio documento:

A eficiência da administração pública - a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário - torna-se então essencial. A reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações. (BRASIL, 1995, p. 16).

A eficiência da administração é colocada a partir da ineficiência da gestão estatal, isto é, das ações do Estado brasileiro em relação à implementação de políticas econômicas, tais como a privatização e gestão de empresas ou setores econômicos, energia, telecomunicações etc. A necessidade da reforma do Aparelho do Estado foi difundida pela noção de crise do Estado brasileiro, de modo que as derivações econômicas financeiras, políticas e sociais eram condições para a abertura do país ao mercado internacional (DEITOS, 2012).

Deitos (2012) analisa que a reforma do Aparelho do Estado brasileiro, representa a coalizão composta a partir das ações conduzidas pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), principalmente pela liderança intelectual de FHC, o que resultou na consolidação de um pacto burguês nacional. Para assumir o cenário global e modernizante, integrou-se no país a versão liberal e hegemônica convergente aos interesses gerais do capitalismo renovado em seu processo de acumulação em escala mundial, evidenciando de forma expressiva a partir da década de 1990 “uma mundialização financeira ancorada em um processo de acumulação, especulação e parasitismo sem precedentes na história mundial” (DEITOS, 2012, p. 201).

Os argumentos políticos e ideológicos da reforma do Aparelho do Estado foram construídos por um grupo de intelectuais brasileiros eruditos e versados⁹ (DEITOS, 2012). Sob a liderança de FHC, o Estado brasileiro passa a caracterizar-se pela desregulamentação e flexibilização no campo político, financeiro e econômico, visto que “os liberais compreendem como fundamental a função do Estado como mediador de ações consideradas essenciais para a existência da liberdade de mercado” (DEITOS, 2012, p. 204).

O discurso de eficiência do Estado está fundamentado no desenvolvimento econômico e social, entretanto, retira do Estado as funções de responsável direto pelo oferecimento de bens e serviços (BRASIL, 1995). Conforme o Plano Diretor da reforma do Aparelho do Estado, cumpre ao Estado a atribuição de promotor e regulador do desenvolvimento, para tal, reformar o Estado “significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (BRASIL, 1995, p. 17).

⁹ Luiz Carlos Bresser Pereira; Paulo Paiva; Pedro Malan; José Serra e General Benedito Onofre Bezerra Leonel.

Nas circunstâncias de reforma do Aparelho do Estado brasileiro, a preponderância da ação do Estado se volta à “descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiado pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica” (BRASIL, 1995, p. 17).

O Estado brasileiro desresponsabiliza sua função direta para os serviços sociais como a educação e saúde, reduzindo seu papel de executor ou prestador direto de serviços (BRASIL, 1995). Essas considerações são fundamentais para entender o raciocínio presente nas políticas educacionais do país a partir de então, uma vez que a reforma do Aparelho do Estado caracteriza, de forma mais evidente, “um consenso de que as políticas propostas são eficientes para atender às necessidades de um determinado contexto, e de que trarão benefícios para os indivíduos que colaborarem com a sua implementação” (ZANARDINI, 2006, p.7).

Tomando como ponto de partida a análise da política educacional como constituinte da política social (DEITOS, 2010), vê-se que os princípios emanados pelas reformas educacionais brasileiras resultam das relações sociais da base material concreta da sociedade. Posto isso, o Brasil na década de 1990 definiu um projeto educacional, que se articula ao receituário das agências multilaterais, evidenciando de forma precisa os primeiros passos das reformas educacionais pretendidas, que hoje mostram-se como um campo de disputa ideológica de consolidação e manutenção delineados na BNCC.

Ainda no governo de FHC, elaborou-se na área educacional os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹⁰. Sob a orientação do Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza (PSDB), os PCN tiveram o objetivo de desenvolver no aluno metas de qualidade que o ajudassem a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997).

De acordo com os PCN do Ensino Fundamental, especificamente o volume referente à Introdução, o documento representaria os referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular (BRASIL, 1997). Nesse intuito de mudança da

¹⁰ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental foram os primeiros a ser definidos pelo Ministério da Educação (MEC) e a virem a público no final de 1995, quando uma versão preliminar foi encaminhada para consulta e avaliação a professores e acadêmicos de várias instituições do país (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 368).

qualidade educacional brasileira, os PCN, destacaram o desenvolvimento das capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as motoras, as éticas, as estéticas e de inserção social, a fim de promover uma aprendizagem na perspectiva de construção da cidadania (BRASIL, 1997). No documento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento. (BRASIL, 1997, p. 44).

Sem adentrar na totalidade das especificações presentes nos PCN, o objetivo desta breve retomada de análise, consiste em expor que a discussão da necessidade de se ter uma padronização nos currículos, como hoje se mostra pela BNCC, não se iniciou desligada do contexto histórico das políticas educacionais brasileiras. O enfoque baseado em capacidades e habilidades encontra suas raízes nas projeções das reformas educacionais do país da década de 1990. Assim, é possível afirmar que não é ocasionalmente que aparecem as Competências Gerais na BNCC, na realidade, elas estão imbricadas no processo histórico de constituição das reformulações curriculares da década de 1990, uma vez que a noção de competência pode ser entendida como uma dimensão simbólica de uma determinada realidade, logo, ter competência significa a mobilização subjetiva, bem como a atualização necessária de qualificação conforme as perspectivas do capital. Nesse sentido, o processo formativo com base em competência, capacidade e habilidade (PCN e BNCC) atendem, em essência, ao propósito da eficiência produtiva.

Em conformidade com os processos de reformulação educacional do período, no ano de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹¹ (LDB 9.394/1996), substituindo a Lei nº 5692/1971, que vigorou no período da ditadura civil militar e estabelecia as Diretrizes e Bases da educação do período. A LDB 9394/96, pautou-se no aspecto de descentralização, conforme foi consolidado na reforma do

¹¹ A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB), foi estabelecida pela Lei nº 4.024/1961.

Aparelho do Estado. Para Libâneo (2012), a descentralização vem atrelada aos interesses neoliberais de diminuir gastos sociais do Estado, e

Isso ficou evidente após a promulgação da Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -, que centraliza no âmbito federal as decisões sobre currículo e avaliação e atribui à sociedade responsabilidades que deveriam ser do Estado. (LIBÂNEO, 2012, p. 162).

No redirecionamento curricular a partir das definições da nova LDB (9394/96), o Ministério da Educação (MEC), passou a articular a elaboração das Diretrizes Curriculares para os diferentes níveis e modalidades da educação nacional: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1999, Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico e para a Educação Infantil de 2000, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial de 2001. Além disso, tivemos também a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 10.172, com a duração de 2001 a 2010, no final do governo de FHC, apesar de sua necessidade ser discutida desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Pelas mencionadas reformas que o Brasil passou na década de 1990, suscitava-se uma nova demanda de financiamento, estabelecida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹². Pode-se dizer que o FUNDEF possibilitou uma relativa melhoria nas áreas mais precárias do Brasil, contudo, “provocou perda do padrão educacional em centros maiores” (LIBÂNEO, 2012, p. 186). Pode-se concluir que

Com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, iniciou-se o processo de concretização da política educacional conforme às diretrizes de agentes financeiros multilaterais, como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na reforma educacional brasileira. (LIBÂNEO, 2012, p. 186).

Os pontos destacados como prioritários para a reforma educacional brasileira no governo de FHC, seguiram o mesmo padrão das reformas ocorridas internacionalmente, ou seja, as orientações das agências multilaterais sinalaram

¹² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997.

predominantemente para o financiamento, formação de professores, currículo, avaliação e gestão (LIBÂNEO, 2012). Essa constatação é observada pelo programa educacional do governo de FHC, denominado “Acorda Brasil: Está na Hora da Escola”, o qual priorizou cinco pontos:

a) Distribuição de verbas diretamente para as escolas; b) melhoria da qualidade dos livros didáticos; c) formação de professores por meio da educação a distância; d) reforma curricular (estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais – PCN – e diretrizes curriculares nacionais – DCN; e) avaliação das escolas. (LIBÂNEO, 2012, p. 186).

O clima era de mudanças, não só em alguns pontos da educação, mas em vários âmbitos, graus e níveis (LIBÂNEO, 2012). Com o fim do governo de FHC, que perdurou de 1995 a 2002, o Brasil elegeu Luiz Inácio Lula da Silva como presidente, representado pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Seu governo teve a duração de oito anos, e após o fim de seu mandato, a população brasileira escolheu Dilma Rousseff, do mesmo partido, para ser a presidente do país. O PT manteve sua representatividade do ano de 2003 a 2016. Estima-se que ambos governos, principalmente no que se refere à educação, já que é o foco de análise, caminharam na mesma direção das reformas educacionais iniciadas com ênfase no governo de FHC. Sobre isso, Antunes (2018), descreve:

O primeiro governo de Lula foi caracterizado mais pela continuidade do neoliberalismo do que pela ruptura com ele. Desenvolveu-se no Brasil uma variante com certas similitudes em relação ao que se denominava, à época, social-liberalismo [...] Em seu primeiro governo, a política econômica preservou a hegemonia dos capitais financeiros, determinada pelo FMI, mantendo inalterados os traços estruturais constitutivos da excludente e perversa formação social burguesa no Brasil. No segundo governo Lula, a crise política do chamado “mensalão” e a quase perda das eleições em 2006, efetivou-se um conjunto de alterações importantes visando reconquistar um apoio que estava sendo erodido: desenvolveu-se o programa Bolsa Família, que procurava minimizar os níveis de miserabilidade de milhões de trabalhadores e trabalhadoras, especialmente nas regiões mais atrasadas do país. Houve também um relativo aumento do salário mínimo brasileiro em comparação aos governos anteriores de Fernando Henrique Cardoso e Collor de Melo. Com essa programática, o governo Lula exercitou uma política de concentração social expressiva, com rara competência, que o aproximou [...] de uma variante semi-Bonaparte, tanto pela conciliação de classes realizada como pelo papel central do “líder” [...] Seu segundo governo continuou beneficiando enormemente as diversas frações do grande capital, sobretudo o industrial e o financeiro. (ANTUNES, 2018, p. 228).

O PT se lança no país manifestando a expectativa de transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro, no entanto, seus governos caracterizaram-se pela conciliação de frações, prevalecendo a ordem do grande capital. No que se refere à educação, nos primeiros quatro anos do governo Lula, foi definida a proposta educacional intitulada: “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, em que declaravam-se três diretrizes gerais: “a) democratização do acesso e garantia de permanência; b) qualidade social da educação; c) implantação do regime de colaboração e democratização da gestão” (BRASIL, 2002, p. 7).

No governo de Lula, apesar dos conflitos presentes nas propostas das políticas públicas, a política educacional, entendida como constituinte da política social (DEITOS, 2010), conseguiu avançar no estabelecimento de normas referentes à aplicação dos recursos federais, estaduais e municipais sobre a definição de um custo-qualidade por aluno, além de instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹³.

No segundo governo de Lula, a relevância na instituição de políticas educacionais, foi dada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁴. O PDE foi apresentado pelo então Ministro da Educação da época, Fernando Haddad. Segundo Libâneo (2012), a prioridade do PDE é a melhoria da educação básica, por isso, passa por investimentos na educação profissional e superior, pois entende-se que os diferentes níveis estão articulados direta ou indiretamente. O PDE está organizado em quatro eixos: educação básica, ensino superior, alfabetização, educação continuada e ensino profissional e tecnológico, visando a qualidade na educação. Entretanto, já no início de sua criação, Saviani (2007) alertava que o PDE não garantia que as medidas e propostas surtiriam efeito pretendido e esperado.

É neste contexto que entra em cena um dos agentes desenvolvedor dos propósitos da educação básica no Brasil. Em setembro de 2006, foi criado o movimento Todos pela Educação, financiado pela iniciativa privada (LIBÂNEO, 2012).

¹³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006.

¹⁴ Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (SAVIANI, 2007, p. 1233).

O movimento Todos pela Educação define-se como um impulsionador da qualidade e equidade da educação básica. Nas palavras de Saviani (2007):

Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, 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, Fundação EducarDPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (SAVIANI, 2007, p. 1243).

O enfoque do movimento Todos pela Educação pauta-se, principalmente, nos resultados, de modo que os processos formativos escolares se voltam às demandas empresariais. Sobre esta afirmação, (NEVES, PICCININI, 2018) reverberam:

Entendemos o ano de 2006 como um marco importante de uma direção mais coesa da grande burguesia brasileira para as reformas educacionais, através da formação do conglomerado empresarial Todos Pela Educação. Já em 2007, alcançou o feito de cravar seu nome num Plano de Metas, decretado por Lula da Silva, que expressou objetivos do grupo dedicado a reformar a educação básica e a escola pública nacional. Até hoje, o TPE [Todos Pela Educação], associação de grupos empresariais, não interrompeu sua mobilização para a educação pública. (NEVES, PICCININI, 2018, p. 189).

Pelo exposto, compreende-se que a educação brasileira, principalmente a partir de 2006, passou a cooptar, por meio de grupos econômicos, os interesses monopolistas do capital financeiro. Vale salientar que o objetivo não é dissecar cada uma das reformas educacionais evidenciadas, mas entender o contexto que dá início a necessidade de elaboração de uma base comum para todo o país.

Nesse sentido, conclamando por meio de diversos agentes educacionais – sociedade civil e a representatividade de entidades privadas, manifestou-se a indispensabilidade de aprovação de um novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)¹⁵, que após sua aprovação pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, passou a exigir a concretização de metas que possibilitem o comprometimento com

¹⁵ O Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos, foi instituído pela Lei nº 13.005/2014, determinando para o primeiro ano de vigência a elaboração ou adequação dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, em consonância com o texto nacional. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

as políticas públicas para a educação. Assim, o PNE (2014-2024), estabeleceu a Meta 7, visando “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014). Para tanto, uma das estratégias da Meta 7, consiste em:

7.1) 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 – grifo nosso).

A BNCC aparece como um meio de melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Consequentemente, a padronização é necessária, porque facilita a quantificação da qualidade do ensino no país. Por isso, “a melhoria da qualidade é medida por resultados, por números. Assim, intervenções são feitas no sentido de aprimorar os resultados e os índices de rendimento escolar” (ALTMANN, 2002, p. 85). Outro aspecto a ser considerado referente à padronização curricular, é o investimento que ocorre na produção dos livros didáticos, uma vez que são entendidos como expressão operativa do currículo, de modo a propiciar um verdadeiro comércio lucrativo na educação.

Continuando o raciocínio do texto, o primeiro governo de Dilma Rouseff (2011-2014), caminhou na perspectiva de continuidade às propostas do governo anterior, tendo em vista que a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), principal órgão de desenvolvimento econômico de seu governo, subsidiava no delineamento de formulações de políticas nas áreas de segurança, defesa nacional, política externa, inteligência, indústria, comércio e desenvolvimento, e ciência e tecnologia.

A política educacional proclamada em seu primeiro governo baseou-se no lema “educação de qualidade, ciência e tecnologia para construir uma sociedade do conhecimento”. Ainda no discurso de sua campanha, o objetivo educacional expressado esteve subsidiado pela criação de cursos universitários no interior, ampliação da oferta de creches e pré-escolas, elevação dos recursos para a educação, aumento da oferta de cursos técnicos (LIBÂNEO, 2012).

Essas explanações são necessárias, pois permite observar a legitimidade dos propósitos reformadores estabelecidos nas políticas educacionais da década de 1990.

Diversos foram os programas lançados desde o governo FHC até Dilma Roussef e Michel Temer (MDB), logo, do ponto de vista estrutural, os governos mencionados mantiveram a mesma política macroeconômica.

No rumo das reformas educacionais, ainda no governo de Dilma Roussef, sob a orientação do Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica no ano de 2013. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica, já apontavam para o estabelecimento de uma base nacional comum com o objetivo de nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos (BRASIL, 2013). Na definição do próprio documento, entende-se por base nacional comum, na Educação Básica,

os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais [...] (BRASIL, p. 31, 2013).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica de 2013, foram estabelecidas pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Com esta Lei, passa-se a vigorar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a exigência de uma base nacional comum na Educação Básica:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996 – grifo nosso).

Os princípios de uma formação básica comum e uma parte diversificada começou a fundamentar-se nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de 2013. O próprio documento enfatiza que a base nacional comum e a parte diversificada são fundamentais para que o currículo faça sentido como um todo (BRASIL, 2013). O desenvolvimento de habilidades é considerado indispensável para a cidadania, ou seja, o desenvolvimento integral do cidadão precisa perpassar, segundo o documento, pela especificidade dos diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2013). Desse modo, define-se que

A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. É organizada em temas gerais, em forma de áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, colegiadamente, para serem desenvolvidos de forma transversal. A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes. (BRASIL, 2013, p. 31).

Nota-se que as proposições demonstradas têm apelo a um “discurso humanista” (TONET, 2016). As palavras-chave emanadas pelas reformas educacionais priorizam uma “educação cidadã crítica, educação democrática, educação participativa, educação emancipadora, educação humanizadora” (TONET, 2016, p. 38). Todavia, essas reflexões contribuem poderosamente para a mais profunda desumanização do homem, “uma vez que aceita como um fato consumado a exploração do homem pelo homem” (TONET, 2016, p. 39). A fim de destacar as afirmações de Tonet (2016), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de 2013 realçam que

A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo. (BRASIL, 2013, p. 113).

A chamada “complementariedade” da base nacional comum e a parte diversificada, aparece como uma condição de harmonia nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de 2013. A formação proposta deveria possibilitar os valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática (BRASIL, 2013). Pela formação pretendida, a sistematização curricular constituiria a denominação de “componentes curriculares”, como consta na BNCC (2017 e 2018), pois se articularia às áreas do conhecimento, a saber: “Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas” (BRASIL, 2013, p. 113).

É com base nessas proposições, pautadas em áreas do conhecimento, que a BNCC aparece no cenário brasileiro em 2015. Lembrando que o documento – BNCC, aparece no âmbito brasileiro sob o lema educacional proclamado no segundo governo

de Dilma Rousseff, interrompido pelo processo de Impedimento, o qual denominava-se: “Pátria Educadora: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional”. Tal afirmação é observada no referido documento, que enfatizava a necessidade de uma base comum curricular para ser capaz de contemplar a gestão colaborativa, horizontal e vertical, dos serviços de educação (BRASIL, 2015). Em sua própria definição, um dos objetivos educacionais propostos era de

Pactuar a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a **Base Nacional Comum curricular** do Ensino Fundamental e Ensino Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local, em detrimento às estratégias 2.2, 3.3 e 7.1 do PNE (BRASIL, 2015, p. 10 – grifo nosso).

Atendendo aos objetivos sociais e políticos, seu percurso até a publicação da versão final ¹⁶ (Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio) foi longo, para tanto, precisa-se compreender sua trajetória desde o início. No dia 30 de julho de 2015, ainda na 1ª versão do documento sob a supervisão e coordenação do Luiz Cláudio Costa¹⁷, então Secretário Executivo do Ministério da Educação (MEC), do governo Dilma Rousseff, foi lançado o Portal da BNCC, apresentando-se como um dos canais de comunicação e participação da sociedade no processo de sua elaboração. Foi disponibilizado no portal do MEC uma consulta pública do dia 16 de setembro de 2015 a 15 de março de 2016 com os relatórios e pareceres das quatro áreas propostas pela BNCC (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas). Após isso, foi lançada a 2ª versão da BNCC, no dia 3 de maio de 2016. A terceira versão¹⁸, a final, estava prevista para o mês de junho de 2016, no

¹⁶ Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 15 de dezembro de 2017, a BNCC referente a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. No dia 4 de dezembro de 2018, aprovou-se pelo CNE a BNCC do Ensino Médio.

¹⁷ Professor Titular aposentado do Departamento de Engenharia Agrícola da Universidade Federal de Viçosa desde 1983, atuando na graduação e Pós-Graduação. Foi nomeado Reitor da Universidade Federal de Viçosa, exerceu o cargo de 2008 a 2011. É pesquisador do CNPq, foi presidente da Sociedade Brasileira de Agrometeorologia e líder da equipe de especialistas de Mudanças Climáticas da Organização Meteorológica Mundial (OMM) da Organização das Nações Unidas (ONU). Em janeiro de 2011, deixou a reitoria de Viçosa, sendo nomeado para assumir a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. Em fevereiro de 2012, deixou a Secretaria de Educação Superior e foi nomeado presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira com permanência até fevereiro de 2014. Assumiu a Secretaria Executiva do Ministério da Educação (MEC) em 2014. Foi Ministro interino da Educação de 03 de março a 07 de abril de 2015.

¹⁸ Lançada no portal da BNCC no dia 16 de abril de 2017, com 10 meses de atraso.

entanto, o documento permaneceu parado por um período de quatro meses devido à instabilidade política do país¹⁹.

Houve trocas de ministros e pastas no MEC. Com o impedimento da Presidente da República, Dilma Rousseff, assume o cargo seu vice, Michel Temer do Partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Por conta disso, ocorre a troca do Ministro da Educação Aloizio Mercadante (2 de outubro de 2015 até 12 de maio de 2016) por José Mendonça Bezerra Filho e a Secretaria Executiva do MEC é assumida por Maria Helena Guimarães de Castro²⁰. As mudanças não pararam, no dia 10 de abril de 2018, assume o Ministério da Educação Rossieli Soares²¹, sua atuação como Ministro da Educação perdurou até 31 de dezembro de 2018. No rumo das substituições, no ano de 2018, especificamente, no dia 3 de agosto, é nomeado Henrique Sartori de Almeida Prado²² para a Secretaria Executiva do MEC. Outra mudança significativa, referiu-se à nomeação de Silvio José Cecchi²³ para a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), também no dia 3 de agosto de 2018.

Como é possível observar, a exposição nos documentos curriculares oficiais, destacando a indispensabilidade de uma base comum curricular, é recorrente desde

¹⁹ No dia 12/05/2016 a Presidente da República Dilma Rousseff, eleita pela Democracia do país, foi afastada de seu cargo por 180 dias para dar início ao processo de Impedimento pelo Senado. No dia 31/08/2016 o Senado aprovou o Impedimento de Dilma Rousseff, acusada de ter cometido crime de responsabilidade fiscal, com 61 votos favoráveis ao Impedimento e 20 contrários.

²⁰ Maria Helena Guimarães, Professora socióloga, foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre 1995 e 2001, além de ter sido Secretária Estadual da Educação de São Paulo na gestão de José Serra, o qual pertence ao partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Atuou também, como diretora executiva da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), em São Paulo, durante três anos. Ademais, faz parte da comissão Técnica do Todos Pela Educação, sendo uma das fundadoras do movimento. Em seu *Currículo Lattes*, consta sua participação em vários comitês internacionais ligados à educação na Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), bem como na Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Vale ressaltar que no dia 08 de maio de 2018, Maria Helena Guimarães de Castro pediu exoneração do cargo de Secretária executiva do MEC, devido a substituição do Ministro da Educação – Mendonça Filho.

²¹ Foi Secretário de Estado de Educação do Governo do Amazonas e Presidente do Conselho Estadual de Educação do Amazonas de agosto de 2012 até maio de 2016. Além disso, foi vice-presidente do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), entre os anos de 2015 e 2016.

²² Doutor em Ciência Política pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP/UERJ). Mestre em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Especialista em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília (IREL-UNB) e Bacharel em Direito pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal. Professor da Faculdade de Direito e Relações Internacionais da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Foi chefe de gabinete da Reitoria da Universidade Federal da Grande Dourados, Secretário-Executivo do Conselho Nacional de Educação (CNE-MEC) e Secretário Nacional de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES/MEC). Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4506359E6>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

²³ Atualmente é professor titular do Organização Educacional Barão de Mauá e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

os anos de 1990, com a divulgação dos PCN. Contudo, é preciso ir aos fatos. Afinal, como se define a BNCC? A BNCC é definida como um documento de caráter normativo que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Estabelece conhecimentos e competências que se espera que os alunos desenvolvam no decorrer da escolaridade (BRASIL, 2017). Os princípios norteadores da BNCC, foram as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de 2013, que se orienta também pelos princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2017). Em sua descrição:

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 7).

Essa constatação remete-nos ao alerta de Tonet (2016), posto que autor reforça a noção de que a utilização de termos como cidadania e democracia se tornaram recorrente no discurso científico e filosófico como constituidoras do patamar mais elevado da liberdade humana. Entretanto, nas palavras de Tonet (2016):

A dimensão democrático/cidadã é, ao mesmo tempo, expressão e condição de reprodução da desigualdade social. O que significa que, por mais aperfeiçoada que seja a cidadania, ela jamais eliminará a desigualdade social, jamais permitirá aos indivíduos serem efetiva e plenamente livres. (TONET, 2016, p. 58).

A fundamentação de Tonet (2016) é crucial para se compreender as afirmações da BNCC. O documento é anunciado pelo MEC como provedor da superação da fragmentação das políticas educacionais e balizadora “da garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 8). A ideia de uma base nacional comum amplamente difundida ainda nos anos de 1970 e 1980, segundo Saviani (2016), coaduna em compreendê-la como orientação e organização do ensino básico e de formação dos professores. Todavia, vale ressaltar que a discussão sobre a necessidade uma base comum no país em tais períodos, realizada pelo autor, não corresponde aos encaminhamentos realizados pela atual BNCC (2017 e 2018).

A aprovação da LDB (9394/96), possibilitou a noção de um currículo básico comum (Art. 26 e 64). A partir da LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de 2013 são aprovadas com o intuito de nortear os conteúdos mínimos e a

formação básica comum. Entretanto, a dúvida que emerge, segundo o autor mencionado é: “se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à “base nacional comum curricular”? (SAVIANI, 2016, p. 75).

A resposta, para Saviani (2016), concentra-se em ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Logo, acrescenta-se a essa perspectiva de análise, a compreensão teórica e ideológica da BNCC pelos aspectos socioemocionais, que correspondem às dez Competências Gerais: 1 – Conhecimento; 2 – Pensamento científico, crítico e criativo; 3 – Repertório Cultural; 4 – Comunicação; 5 – Cultura digital; 6 - Trabalho e projeto de vida; 7 – Argumentação; 8 - Autoconhecimento e autocuidado; 9 – Empatia e cooperação e 10 - Responsabilidade e cidadania (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 2). Tendo em vista que a função das Competências Gerais da BNCC é, de acordo com o documento, assegurar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2017), e essas, por sua vez, orientam todo o processo de ensino da educação básica brasileira, cabe a analisar que as dez competências propostas na BNCC subsidiam o ordenamento da cognição emocional, facilitando a padronização necessária aos ditames da avaliação em larga escala.

Diante dessas reflexões, cumpre afirmar que as expressões empregadas na BNCC requerem do leitor um olhar atento (EVANGELISTA, 2012), sendo imprescindível para o pesquisador o propósito de interrogação na análise da fonte – BNCC. Dessa forma, “[...] interrogar significa apreender do documento aquilo que o determina estruturalmente e aquilo que o compõe como efeito da realidade, mas que não ultrapassa a condição de aparência produzida para elidir a determinação referida” (EVANGELISTA, 2012, p. 60).

Baseando-se na premissa interrogatória da fonte, convém destacar que a BNCC apregoa os termos igualdade e equidade como sinônimos, isto é, como forma de proporcionar o bem coletivo sem distinção. A seguir, mostra-se o princípio presente na BNCC de equidade e igualdade:

A equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito. Decorre disso a necessidade de definir, mediante pactuação

interfederativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a ser alcançados por todos os alunos da educação básica. A BNCC vem cumprir esse papel, tendo como foco principal a igualdade e a unidade nacional. (BRASIL, 2017, p. 11).

No entanto, é preciso antes, lembrar que os vocábulos “igualdade” e “equidade”, encontram relações profundas com o lema “liberdade, igualdade e fraternidade” da Revolução Francesa (1789). Sobre isso, Azevedo (2013), destaca:

A Revolução Francesa promoveu a igualdade entre os cidadãos (direito igual), a cooperação como fundamento do trabalho coletivo as liberdades republicanas e do governo, por intermédio de representantes eleitos. Estas propostas, com a queda da Bastilha, acabaram sendo consubstanciadas na divisa “liberdade, igualdade e fraternidade”, tornando-se, assim, o marco histórico e político da vitória do projeto burguês de sociedade e da inauguração simbólica da Era Contemporânea (AZEVEDO, 2013, p. 134).

Para Azevedo (2013), esse lema ascendeu politicamente a burguesia. O autor assevera que, a partir da Revolução Francesa (1789), o princípio de igualdade passou a expressar um escudo contra a opressão, uma ferramenta promotora do mérito individual. Por essa razão, como princípio de promoção do mérito individual, a igualdade não pode ser compreendida como “direito igual”, isto é, uma sociedade que é formada por indivíduos desiguais, promove equidade e não igualdade. Para sintetizar o pensamento: “não se pode usar o “direito igual” para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a desigualdade é perpetuada” (AZEVEDO, 2013, p. 138).

Nessa lógica, a BNCC enfatiza a pactuação da igualdade em nível nacional, e conseqüentemente, a equidade será efetivada nas decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, no planejamento do trabalho anual das instituições escolares, nas rotinas e nos eventos do cotidiano escolar (BRASIL, 2017). Acerca dessa afirmação feita pela BNCC, volta-se ao entendimento de Azevedo (2013), ou seja, ao entendimento de promoção da igualdade, que na realidade é equidade, perante o Estado:

Se todos são tratados igualmente pelo Estado (direito igual), a desigualdade permanece. Caso o “direito igual” prevaleça, os que, por contingências sociais, culturais e econômicas, tiverem menos oportunidades de estudos e de aquisição de conhecimento, continuarão a receber desigualmente conteúdos e capital cultural, internalizando menos dispositivos (habitus) relacionados à ciência e ao saber. (AZEVEDO, 2013, p. 140).

As indagações à fonte selecionada, no caso a BNCC, permitem compreender as intencionalidades, valores e discursos, buscando captar o movimento histórico real de suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis (EVANGELISTA, 2012), por meio de seus fundamentos pedagógicos, pois, reitera-se a primazia dos “conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017, p. 15).

Entende-se por competência na BNCC, “a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência.” (BRASIL, 2017, p. 15). Desse modo as Competências Gerais da BNCC, segundo Gonçalves e Guerra (2018), estão revestidas de uma “nova roupagem”, todavia, na realidade, postulam interesses socioeconômicos que visam a conservação de uma educação para o capital, uma vez que a BNCC é formulada pelas determinações da realidade social, em que o “direito igual” proporciona a desigualdade permanente. Nessa condução, a BNCC parte do conceito de currículo

[...] como o **conjunto de pressupostos e diretrizes que traçam intencionalmente o percurso cognitivo de professores e alunos** para construir conhecimentos escolares. Suas finalidades se organizam, antes de tudo, em torno do projeto de nação em que se vive – e se quer viver –, ao conceito de conhecimento e cultura, à valorização do ser humano, aos propósitos de formação de valores e de preparação para o mundo do trabalho, da economia criativa e da convivência. (ALMEIDA, p. 3, 2017 – grifo nosso).

O conhecimento pensado desta maneira, portanto, serve de consistência a uma ideologia social²⁴, que visa, acima de tudo, a sua manutenção pela via do conhecimento. De acordo com Saviani (2016), a nova forma de organização da

²⁴ A ideologia não é um processo subjetivo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos. Ora, a partir do momento em que a relação do indivíduo com sua classe é a da submissão a condições de vida e de trabalho pré-fixadas, essa submissão faz com que cada indivíduo não possa se reconhecer como fazedor de sua própria classe. Ou seja, os indivíduos não podem perceber que a realidade da classe decorre da atividade de seus membros. Pelo contrário, a classe aparece como uma coisa em si e por si e da qual o indivíduo se converte numa parte, quer queira, quer não. É uma fatalidade do destino. A classe começa, então, a ser representada pelos indivíduos como algo natural (e não histórico), como um fato bruto que os domina, como uma “coisa” que vivem. A ideologia burguesa, através de uma ciência chamada Sociologia, transforma em ideia científica ou em objeto científico essa “coisa” denominada “classe social”, estudando-a como um fato e não como resultado da ação dos homens. (CHAUÍ, 2008, p. 73).

sociedade conduzira a uma nova forma de estruturação do currículo, de modo que “[...] são as necessidades sociais que determinam o conteúdo” (SAVIANI, 2016, p. 62). Em outras palavras, e de forma sucinta, entende-se, assim, que o currículo evidencia os conhecimentos produzidos e legitimados socialmente, esses, por sua vez, tendem a ser aqueles que interessam à classe dominante (RAMOS, 2018).

Nessa direção, ao analisar a ênfase no currículo por competências, constata-se que essas não são uma exclusividade brasileira:

Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**, que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura** (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p. 16 – grifo nosso).

Captar a realidade do que se investiga, tendo como foco a BNCC, supõe investigar suas origens, tendências que expressam, rede de influências que o produziram (EVANGELISTA, 2012). Por isso, a BNCC não está desligada do contexto histórico das reformulações curriculares que vem ocorrendo em diversos países desde o final do século XX, pois o interesse das agências multilaterais, como a OCDE e UNESCO, é de comprometimento com a mundialização do capital (LIBÂNEO, 2018). Não obstante, de acordo com Libâneo (2018), as reformas educativas amparadas no princípio do neoliberalismo, especialmente as expressas por meio de documentos de agências multilaterais, representam o distanciamento de uma visão de desenvolvimento humano.

A formação proposta pela BNCC está comprometida com a educação integral (BRASIL, 2017). A educação integral no documento é entendida como capaz de desenvolver nos alunos a habilidade de “comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável” (BRASIL, 2017, p. 17). Assim, torna-se imperativo saber lidar com as diversas circunstâncias das relações sociais, logo, a educação é vista como um preparo para

Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos

das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções [...] (BRASIL, 2017, p. 17).

Vale ressaltar que há uma diferença substancial entre ensino em tempo integral e educação integral. O ensino em tempo integral consiste em aumentar a carga horária no tempo em que o aluno permanece na escola, já a educação integral, na análise adotada neste trabalho, e diferente daquela expressa na BNCC, é entendida como um meio de desenvolver a humanização dos sujeitos e "[...] garantir o acesso aos instrumentos simbólicos fundamentais para a compreensão da realidade social" (SFORNI, 2010, p. 101). No entanto, contrariando tal entendimento, na BNCC, educação integral, pelo que demonstra, indica a capacidade formativa voltada para uma adaptação técnica e social, ou mais precisamente, para a divisão social do trabalho:

Por divisão técnica, entendo uma tarefa isolada dentro de uma série complexa de operações que, a princípio, qualquer pessoa pode executar, como vigiar uma máquina ou esfregar o chão; por divisão social, entendo uma tarefa especializada que apenas uma pessoa com treinamento ou posição social adequados pode executar, como exercício da medicina, o desenvolvimento de softwares ou o atendimento a clientes em um restaurante cinco estrelas. (HARVEY, 2016, p. 112).

A divisão social do trabalho precisa ser compreendida, principalmente, pelas determinações políticas e socioeconômicas, em que a reprodutibilidade do capital necessita de novas elaborações para sua manutenção. Assim, as elucidações da BNCC, com base em uma formação de competências, reforçam o “aprender a aprender” (BRASIL, 2017) como estratégia de controle ideológico pelo conhecimento proposto. Para Harvey (2016):

Do ponto de vista do capital, os trabalhadores precisam saber apenas o necessário para obedecer às instruções e cumprir suas funções dentro de uma divisão do trabalho por ele criada. Contudo, uma vez que sabem ler, existe o perigo de que os trabalhadores leiam, sonhem e até ajam de acordo com ideias recolhidas de uma imensa variedade de fontes. Por essa razão, é essencial que haja controle ideológico sobre o fluxo de conhecimento e informação, além do ensino de ideias corretas que apoiem o capital e seus requisitos de reprodução. (HARVEY, 2016, p. 123).

Pelas argumentações expressas na BNCC, notamos breves relações da BNCC com as concepções do documento – Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório

para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI de 1996, mais conhecido como Relatório Jacques Delors. De acordo com o documento a educação precisa organizar-se em torno de quatro aprendizagens essenciais, ou seja, os pilares do conhecimento: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e Aprender a ser (DELORS, 1998). Esses pilares representam o requisito da qualificação de indivíduos pela

[...] exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. (DELORS, 1998, p. 94).

Com o intuito de “Aprender a aprender”, os dispositivos essenciais na formação dos alunos são apresentados pela “capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos” (DELORS, 1998, p. 94). Fundamentos que se aprofundam com a noção de competência presente na BNCC, a seguir:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, **de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas.** (BRASIL, 2017, p. 17 – grifo nosso).

O fato é que os princípios formativos expressos na BNCC, não são ideias novas, pelo contrário, a BNCC perpetua e dá seguimento aos fundamentos reformativos que se iniciaram na década de 1990. O objetivo dessas elucidações foi no sentido de demonstrar que as proposições declaradas na BNCC são constituídas historicamente no âmbito das relações entre sociedade, processo produtivo, processo de trabalho e educação (FRIGOTTO, 2010).

Com o intuito de consolidar a exposição feita até o momento, busca-se no próximo capítulo, desvelar a organicidade da composição da BNCC. Para tanto, baseia-se na compreensão de Gramsci (1982), que assevera que cada grupo social detém seus Intelectuais Orgânicos e difundem a sua própria forma de pensar. Assim, questiona-se: Quem são os Intelectuais Orgânicos que sustentam teórica e ideologicamente as proposições adotadas pela BNCC para a educação básica no Brasil?

3 OS INTELLECTUAIS ORGÂNICOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

Na busca pelas múltiplas determinações da BNCC, analisar a organicidade de sua constituição é uma tarefa árdua, porém, fundamental. Para tanto, é necessário considerá-la como um produto histórico, ou seja, não é possível desvinculá-la da própria materialização política, social e econômica. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é identificar os Intelectuais Orgânicos do documento, pois entende-se que a relação deste se dá no movimento histórico das formações sociais (SOUSA, 2014). Vale ressaltar que é utilizado o conceito “Intelectual Orgânico” como um método de análise, pois a intenção não é realizar uma revisão literatura sobre um assunto já desenvolvido, mas apropriar-se do conceito para a reflexão de uma práxis transformadora²⁵.

3.1 BREVE EXPLANAÇÃO DO CONCEITO “INTELLECTUAL ORGÂNICO”

Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. (GRAMSCI, 1982, p. 7).

Partindo da apreensão de Gramsci (1982), existem graus diversos de intelectualidade. A gradação da intelectualidade é percebida pela condicionalidade histórica e concreta, isto é, as camadas que geralmente formam os “intelectuais”, são constituídas pela média burguesia fundiária e média burguesia das cidades. Tal definição, torna-se fundante para compreender a relação entre os intelectuais que compõem a BNCC com o mundo da produção.

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção, segundo Gramsci (1982), é mediatizada por dois planos superestruturais, ou seja, “sociedade civil” e “sociedade política ou Estado”, de modo que esses são determinados pela base material da sociedade. A sociedade civil é determinada pelas várias formas de organização social, na qual constituem o grupo dos dominantes *versus* dominados. Já a sociedade política ou Estado corresponde a função de hegemonia que o grupo

²⁵ “Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo” (MARX, 1998, p. 103)

dominante exerce em toda sociedade (GRAMSCI, 1982), em outras palavras, são todas organizações representativas das forças que dominam e detêm a hegemonia de classe.

Os intelectuais, de acordo com Gramsci (1982), são os “funcionários” ou “comissários” do grupo dominante para exercerem

1) o consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua produção e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa e nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 1982, p. 11).

O consenso “espontâneo” e a “coerção estatal” são formas ideologizantes de dominação, de modo que a função organizativa da hegemonia social e do domínio estatal tem como consequência uma gradação de qualificações, bem como uma certa divisão do trabalho (GRAMSCI, 1982). O poder ideológico de uma sociedade reflete a consciência prática das sociedades de classe (MÉSZÁROS, 2014), por isso, a função de intelectual é estratificada na própria divisão social do trabalho, ou seja, “no mais alto grau, devem ser colocados os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc. no mais baixo, os “administradores” e divulgadores mais modestos da riqueza intelectual já existente (GRAMSCI, 1982, p. 11). São, portanto, funções intelectuais estratificadas conforme o grau social a que pertencem.

Na sociedade de classes, os Intelectuais Orgânicos dirigentes da sociedade integral, civil e política, pensam ser o próprio Estado. Isto acontece porque a classe que detém a dominação hegemônica exerce, principalmente, a hegemonia política, social e econômica. Tal constatação de Gramsci (1982) pode ser melhor esclarecida na definição de Marx e Engels (1998):

Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes considerados sob forma de ideias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe dominante a classe dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação. (MARX; ENGELS, 1998, p. 48).

Os pensamentos dominantes expressam as relações materiais dominantes. Nesse sentido, a divisão social da sociedade de classes, expressa a correlação de forças de uma classe sobre a outra. Essa ideologia de sujeição e reificação objetiva-se em contemplar e valorizar o processo “sociometabólico” do capital (MÉSZÁROS, 2011).

A conceituação explanada é fundamental para o desenvolvimento da análise documental, pois o ponto de partida, considerando a lógica da relações sociais capitalistas do século XXI, consiste em compreender a articulação da amplitude global com as políticas educacionais brasileiras na definição da BNCC, pois a intenção é demonstrar que, sob a lógica da acumulação flexível, os Intelectuais Orgânicos das políticas educacionais representam grandes instituições: Banco Mundial, PNUD, Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional, Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outras - voltadas, principalmente, para o capital financeiro.

Os intelectuais são pensadores orgânicos da função que exercem na sociedade (GRAMSCI, 1982). Por isso, parte-se do suposto de que agências multilaterais articulam-se aos princípios do grande capital e emanam documentações que influenciam a elaboração das políticas educacionais nos países, ou seja, sob os auspícios do neoliberalismo, dissemina-se “soluções ‘privadas’ e empreendedorismo social aos ‘problemas’ da educação pública” (BALL, 2014, p. 24).

A lógica é o estabelecimento de uma rede educacional em que há a predominância de empreendedores na educação, empresas do conhecimento, aquisições e fusões, capital privado, multinacionalismo e integração vertical e horizontal (BALL, 2014). Apesar do conglomerado em rede na qual as políticas educacionais se definem, vale enfatizar que é por meio do Estado que os documentos das políticas educacionais são implementados, assim, o Estado é o aparelho capaz de tornar possível a constituição e expansão global das ideias neoliberais.

No âmbito global, as relações entre Estado, economia e sociedade civil estão inter-relacionadas, por isso, não há a condição de vítima dos países em relação às agências multilaterais. Segundo Shiroma (2012), é preciso desconstruir a noção de autopiedade nas análises das políticas educacionais, uma vez que existem “frações

de classe, grupos de interesse, intelectuais, fundações, cujos objetivos convergem com os dessas agências tanto que defendem e reproduzem suas prescrições para a política econômica e social” (SHIROMA, 2012, p. 108).

O entendimento dessas relações se dá por meio da abordagem macro e micro, ou seja, da interação entre agências multilaterais e estruturas nacionais. Assim, as políticas educacionais, no atual contexto globalizado, estão imbricadas no processo de parceria entre público e privado, mais especificamente, entre Estado e setor privado. Logo, compreender essas relações é o que permite a síntese da consciência humana (EVANGELISTA, 2012).

Tais relações tornam-se esclarecedoras a partir de sua gênese. No período que sucede 1940, os Estados Unidos da América (EUA) e Inglaterra começaram as negociações acerca da criação da arquitetura monetária e financeira internacional. Essa discussão resultou no final da segunda guerra mundial, especificamente em 1944, no acordo econômico denominado “Bretton Woods”, que em suma, configurou-se na paridade do dólar em ouro. O acordo final de Bretton Woods consolidou uma nova reorganização política e econômica do capitalismo internacional. Em síntese:

Produto de uma mudança drástica na estrutura de poder internacional, ela institucionalizou uma nova ordem monetária baseada no dólar, razão pela qual a política econômica dos EUA centralizaria a criação de liquidez e forjaria as condições da expansão e da internacionalização do capital estadunidense. Criaram-se organizações financeiras de tipo multilateral que expressavam a desigualdade de poder configurada no sistema internacional. (PEREIRA, 2012, p. 395).

A criação da agência multilateral - Banco Mundial foi uma das grandes expressões de afirmação da nova política internacional. O ideário proclamado pelo Banco Mundial, a partir de então, baseia-se na construção da estabilidade monetária, no livre comércio e na liberdade crescente para os fluxos de capital (PEREIRA, 2012). Após a sua criação, Moreria (2015) afirma que o Banco Mundial assumiu um papel político desde 1960, o qual influencia as agendas dos países-membros nas definições das relações internacionais por meio de uma lógica funcionalista, instituída pela ordenação internacional. Nesse sentido,

Ao relacionar-se com os países credores, atua por meio do diálogo sobre políticas, assistência técnica mediante acordos, regras e operações de caráter confidencial. A história do Banco evidenciou que este financia projetos, mas também possui necessidade de captar

mais dinheiro nos mercados financeiros privados. Existe uma ação direta para a criação e expansão da demanda dos serviços do Banco, e assim faz-se necessário manter os clientes para se sustentar. (MOREIRA, 2015, p. 222).

Como credor da lógica mercadológica, o Banco Mundial é um atuante para as condições de superação de crise nos países. A educação não ficou distante da condicionalidade dessa situação. Segundo Lara e Deitos (2012), diagnósticos e receituários para a América Latina e Caribe sobre suas políticas educacionais e sociais têm sido constantes por parte de agências como o Banco Mundial.

Para inserir-se na economia competitiva global, o Brasil, desde 1990, vem incorporando políticas econômicas e sociais conferidas pelos ditames de agências multilaterais, sendo o Banco Mundial um dos principais formuladores das proposições de políticas educacionais brasileiras. Por essa compreensão, trabalharemos com o documento do Banco Mundial - Competências e Empregos: Uma agenda para a Juventude, do ano de 2018, entendendo-o como um Intelectual Orgânico das formulações curriculares. Tendo em vista que os anos 2015, 2016, 2017 e 2018²⁶ marcaram a educação brasileira nos principais aspectos da reforma curricular proposta pela BNCC, a intenção é evidenciar como esta agência multilateral está articulada à definição da BNCC no Brasil.

3.1.1 Banco Mundial - Competências e Empregos: Uma agenda para a juventude - 2018

Documento é evidência histórica (EVANGELISTA, 2012), logo, a escolha deste se justifica pela ênfase dada à formação voltada para competências. O foco nas competências para empregos, formuladas por esta agência multilateral, mostrou uma aproximação com a BNCC, que apresenta as dez competências gerais²⁷ na formação dos alunos da educação básica brasileira. Assim, observa-se a juventude como a

²⁶ No dia 16 de setembro de 2015, foi divulgado o documento preliminar da BNCC. No dia 22 de setembro de 2016, lançou-se a Medida Provisória nº 746, que dispôs sobre a Reforma do Ensino Médio. No dia 15 de dezembro de 2017, foi aprovada a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental pelo CNE. No dia 4 de dezembro de 2018, foi aprovada a BNCC do Ensino Médio pelo CNE.

²⁷ 1 – Conhecimento; 2 – Pensamento científico, crítico e criativo; 3 – Repertório Cultural; 4 – Comunicação; 5 – Cultura digital; 6 - Trabalho e projeto de vida; 7 – Argumentação; 8 - Autoconhecimento e autocuidado; 9 – Empatia e cooperação e 10 - Responsabilidade e cidadania (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, p. 2).

ponta do *iceberg*, já que vivenciam a encruzilhada de preparação individual para a própria subsistência.

O documento “Competências e Empregos: Uma agenda para a juventude” do Banco Mundial, publicado no ano de 2018, é um relatório centrado na avaliação dos principais desafios que os jovens enfrentam para alcançar a empregabilidade e a produtividade (BANCO MUNDIAL, 2018). O foco está claro, a produtividade e o emprego são elementos principais da política educacional proposta pelo Banco Mundial.

Como um produto histórico, o documento do Banco Mundial (2018) evidencia as relações que estabelece com demais instituições brasileiras, conforme expressa ainda nos agradecimentos:

A equipe do Banco Mundial é grata ao Professor Ricardo Paes de Barros, titular da Cátedra **Instituto Ayrton Senna**, São Paulo, pela sugestão de focar o segundo relatório do Banco Mundial na temática Competências e Empregos sobre as perspectivas para os jovens e seu engajamento para enfrentar os desafios da produtividade (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 3 – grifo nosso).

Segundo Fiori (2001), o campo da globalização redefine as hierarquias, os espaços e o próprio tempo das relações de competição e dominação. Com base nesta afirmação, infere-se que a consolidação das políticas educacionais perpassa pela correlação de forças entre Estado, agências multilaterais e instituições nacionais, entendidos como detentores de poder político e econômico no país.

Essa compreensão é a base para análise das práticas sociais, uma vez que a correlação de forças entre Estado, agências multilaterais e instituições nacionais acarretam em implicações nos projetos históricos que se expressam em documentos de políticas educacionais. Por isso, ao analisar os documentos, é preciso ter em vista que as “palavras importam” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428).

Corroborando com esta ideia, o documento do Banco Mundial – Competências e Empregos: Uma agenda para a Juventude de 2018, descreve o engajamento econômico dos jovens como um fator de desenvolvimento para o país:

O presente relatório sustenta que, para conduzir o país a níveis mais elevados de renda e a uma sociedade mais equitativa, os líderes do Brasil terão de colocar os jovens no centro de uma ambiciosa agenda de reformas políticas relativas a **competências e empregos** (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 5 – grifo nosso).

Observa-se, pela explanação do documento, o caráter teórico e ideológico do Banco Mundial, com base na Teoria do Capital Humano²⁸. Seus princípios emanam a lógica constituinte do processo “sociometabólico” do capital (MÉSZÁROS, 2011), ou seja, de forma explícita o imperativo da produtividade é uma instância que fundamenta a capacidade de potencialização de capital humano. Como consequência, o que se exige como formação humana, baseia-se no desenvolvimento de competências para a força de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2018). Para o documento:

Mas mesmo um país com abundante capital humano precisa de um mercado de trabalho competitivo e eficiente para que esse recurso seja usado da melhor maneira, além de um conjunto eficaz de políticas de desenvolvimento da força de trabalho para que os trabalhadores tenham as competências exigidas (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 7).

O foco, conforme se explicita, está no desenvolvimento de um conjunto de políticas no sistema educacional que ofereça competências necessárias com base nas demandas de mercado:

As intervenções por meio de políticas podem melhorar o sistema educacional e de capacitação para oferecer **competências relevantes e com base na demanda, bem como aumentar a eficiência do mercado** de trabalho em termos de alinhamento entre trabalhadores capacitados e empregadores (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 7 – grifo nosso).

Para aumentar a eficiência do país em relação à produtividade de mercado, a palavra na qual o documento se sustenta denomina-se “engajamento”. Este é entendido como a capacidade de inserir-se plenamente na economia:

O potencial de produtividade do país será cada vez mais determinado pela atual juventude – no Brasil, os que hoje têm entre 15 e 29 anos – e pela capacidade que tenham as instituições responsáveis pelo desenvolvimento de suas competências e do mercado de trabalho de engajá-los plenamente na economia (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 8).

Em síntese ao pensamento exposto, a produtividade está sob a responsabilidade dos jovens. Para isso, precisa-se de instituições responsáveis pelo

²⁸ [...] a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadora da capacidade de trabalho e de produção. (FRIGOTTO, 2010, p. 44).

desenvolvimento das competências necessárias ao “engajamento” na economia. A ênfase em políticas de emprego e competências para desenvolvimento econômico é justificada, segundo o documento, pela demanda tecnológica a qual os empregadores brasileiros requerem, isto é, “a mudança tecnológica e a crescente adoção de tecnologia no local de trabalho estão alterando o conjunto de competências que os empregadores procuram e o conteúdo das tarefas das ocupações brasileiras” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 8).

Os apontamentos apresentados no documento do Banco Mundial (2018) reiteram informações, tendências, recomendações e proposições. Compreendê-las, portanto, significa captar a racionalidade política expressa (EVANGELISTA, 2012). Nesse sentido, apresentando propositivamente as demandas tecnológicas, o documento ressalta a importância do desenvolvimento de competências cognitivas e analíticas de “mais alto nível”, tais como: o raciocínio matemático claro e a realização com eficácia de atividades não rotineiras, que inclui a interação com computadores (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9). E, continua:

As empresas brasileiras também estão fazendo relativamente mais uso de **competências socioemocionais**, que são competências mais interativas, baseadas na comunicação, tais como expressão oral e clareza ao falar (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9 – grifo nosso).

Pela elucidação do Banco Mundial (2018), nota-se a preponderância do desenvolvimento de competências socioemocionais nos jovens. Para atingir a produtividade e o crescimento econômico com eficiência, coloca-se a educação básica à disposição do aspecto socioeconômico, incumbindo-a de desenvolver as competências pretendidas pelos empregadores. De acordo com o documento:

Essa importante transformação do mercado de trabalho, que está moldando o futuro do trabalho no país, lança novos desafios à educação e ao sistema de desenvolvimento de competências do Brasil; define novas prioridades para esses sistemas, **que devem estar centrados em novas competências**, bem como em competências digitais, para dar apoio à empregabilidade e à produtividade do trabalho por meio de maior adoção e uso de tecnologia digital (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9 – grifo nosso).

A educação pautada no desenvolvimento de competências, inicia-se ainda na década de 1970 no Brasil, cujo objetivo baseava-se no desempenho de comportamentos, passíveis de ser moldados, a fim de atingir a produtividade. Skinner

foi um dos principais precursores da psicologia comportamentalista, ou mais especificamente, behaviorista. Segundo o autor:

Estamos interessados, então, nas causas do comportamento humano. Queremos saber por que os homens se comportam da maneira como o fazem. Qualquer condição ou evento que tenha algum efeito demonstrável sobre o comportamento deve ser considerado. Descobrimo e analisando estas causas poderemos prever o comportamento; **poderemos controlar o comportamento na medida que o possamos manipular** (SKINNER, 2003, p. 24 – grifo nosso).

O estudo do comportamento foi fundamental para manter os sujeitos ordenados e produtivos, porque, segundo a teoria, é por meio do controle psicológico que se exerce a manipulação do comportamento desejado, seja mediante reforço positivo ou negativo. Essas constatações são elementares para a compreensão da procedência do que se intitula como “competência”.

O Banco Mundial, no referido documento, apresenta os indícios de uma formação curricular voltada ao viés fortemente comportamentalista, uma vez que os conceitos emanados estão incutidos de capacidades voltadas aos moldes comportamentalista de reprodução do sistema capitalista de produção. Todavia, mais que o controle exigido para a produção, manutenção e conservação de um sistema, a formação de capital humano está demandando competências resilientes aos indivíduos em relação aos desafios, obstáculos, esforço, crítica e sucesso dos outros (DWECK, 2017).

Para atender às perspectivas de produtividade, combinadas com as capacidades de resiliência, o Banco Mundial (2018) define três tipos de competências: cognitivas, técnicas e socioemocionais. As competências cognitivas, de um modo bem sucinto, representam as capacidades básicas como ler, contar e dizer horas, ou seja, “são as competências centrais que o cérebro usa para pensar, raciocinar e prestar atenção” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 10).

As competências socioemocionais, e aqui vale especial atenção, são apreendidas nas interações sociais e interpessoais, caracterizando-se pelos comportamentos, atitudes e valores que a pessoa pode expressar em um determinado momento, além de determinar a maneira como reagir nas situações (BANCO MUNDIAL, 2018). Em síntese:

As competências socioemocionais fazem parte das ‘competências para a vida’ necessárias para a boa condução da própria vida, para além dos limites cuidadosamente estruturados da escola e da vida familiar quando jovem. Aplicam-se a uma ampla gama de disciplinas e podem ser aprendidas em diversas facetas da vida, inclusive em casa, na escola ou no local de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 10).

As competências socioemocionais, ao que tudo indica, configuram-se pelo disciplinamento psicológico, ou seja, o saber agir, saber ser e ter o comportamento, atitudes e valores considerados primordiais ao “mutável contexto mundial” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9), torna-se uma condição de sobrevivência. Sobre isso, Faleiros (2009) argumenta acerca da concepção instrumental que rege a dinâmica social, considerando que a mesma parte da complexidade do sistema geral para situar a problemática das necessidades humanas. O foco é no indivíduo como determinante na produção.

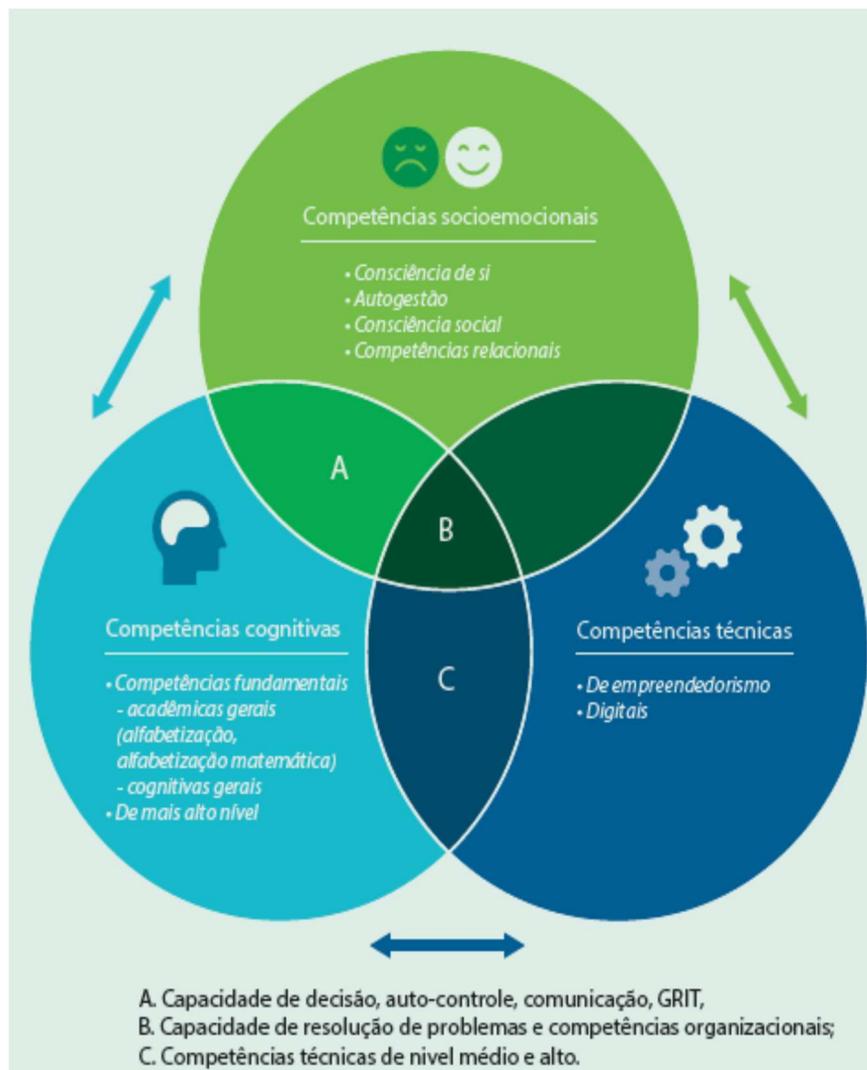
A ideia enquanto sujeito determinante da produção é contemplada pelas competências técnicas. Partindo da inferência de Ramos (2002), depreende-se a noção de competências técnicas, definidas pelo Banco Mundial (2018), como a conciliação entre a base econômico-política e o sistema de competência profissional, pois

A estruturação de um sistema de competência profissional é indicada como capaz de demarcar uma esfera de cooperação entre as organizações, na qual se definem os elementos requeridos pelo mercado e matéria de educação profissional. Ao mesmo tempo, em relação ao conteúdo da formação, o sistema de competência poderia orientar e renovar as políticas e as ações educacionais, gerando parâmetros permanentemente renováveis. (RAMOS, 2002, p. 74).

As competências técnicas do Banco Mundial (2018) aludem ao conhecimento almejado pelo mercado e, conseqüentemente, à técnica necessária para determinada realização profissional, ou seja, referem-se aos conhecimentos e as experiências necessárias para a realização de uma tarefa, quer dizer, “as competências técnicas muitas vezes são aprendidas depois das cognitivas e socioemocionais em anos posteriores de escolaridade básica, tais como ensino médio, escola técnica ou educação terciária” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 10).

Desse modo, o Banco Mundial (2018), dispõe das três competências como complementariedade uma das outras, conforme a imagem a seguir:

Figura 1: Três competências



Fonte: Banco Mundial – Competências e empregos: Uma agenda para a juventude, 2018.

Os três tipos de competências descritas pelo Banco Mundial (2018) são as bases para “nova psicologia do sucesso” (DWECK, 2017), assim, elas são descritas como “megatendências” para elevar capital humano e produtividade no país (BANCO MUNDIAL, 2018). O jovem é o destaque do documento, como anuncia no próprio título “Competências e Empregos: Uma agenda para a Juventude”, todavia, concomitantemente, anuncia:

Esses três tipos de competências podem ser adquiridos durante toda a vida, **mas a primeira infância é o período ideal para aprender a maioria das competências**, que podem ser rapidamente acumuladas e dar ao jovem um bom começo (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9 – grifo nosso).

Os conceitos reiterados pelo Banco Mundial (2018), definem a formação organizacional pretendida nos sistemas escolares. Apesar de o documento enfatizar a agenda de competências e empregos para a juventude, é na primeira infância que está a base para o desenvolvimento das competências (cognitivas, técnicas e socioemocionais). No Brasil, esse projeto de formação humana está proposto na BNCC para a educação básica.

A fim de responder às diligências imediatas da produção de riqueza, o ensino pautado nas competências descritas pelo Banco Mundial (2018), converte-se em uma estratégia de eliminação do “fracasso” da produtividade nos países. O fracasso segundo as principais agências multilaterais, como o Banco Mundial (2018), remete-se à incapacidade dos países, especialmente da América Latina e Caribe, de responder ao potencial de produtividade, entendido como aumento do capital humano. Conforme evidencia-se a seguir:

Este relatório, por sua vez, aprofunda o estudo das demais restrições do sistema educacional, do sistema de capacitação e das regulações e programas do mercado de trabalho para que apoiem os jovens brasileiros a realizar seu potencial de produtividade. **A chave para elevar o potencial de produtividade do Brasil é aumentar seu capital humano** e combiná-los mais eficazmente com outros fatores produtivos (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 12 – grifo nosso).

A explanação do documento “Competências e Empregos: Uma agenda para a Juventude, de 2018”, permite-nos afirmar que as competências cognitivas, técnicas e socioemocionais estão fundamentadas na lógica competitiva globalizante e hegemônica do capitalismo internacional. A falsa justificativa do Banco Mundial (2018) é de inserção do Brasil ao “primeiro mundo”, pois a ideia reside na compreensão de que “o Brasil tem que ser igual aos Estados Unidos da América e à Europa Ocidental” (VIEIRA, 2001, p. 25). Nesse sentido, o Banco Mundial (2018) lança alguns questionamentos:

Será que o Brasil pode inserir seus jovens na escola e no trabalho de forma mais eficaz e plena e assim elevar sua produtividade? [...] Será que o Brasil está equipando seus jovens com os conhecimentos e competências que necessitarão no futuro local de trabalho? [...] Será que a reforma do Ensino Médio em andamento está fazendo todo o necessário para reduzir o grau de repetência e, em última análise, dar suporte à aquisição das competências adequadas para o futuro do trabalho? (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 12).

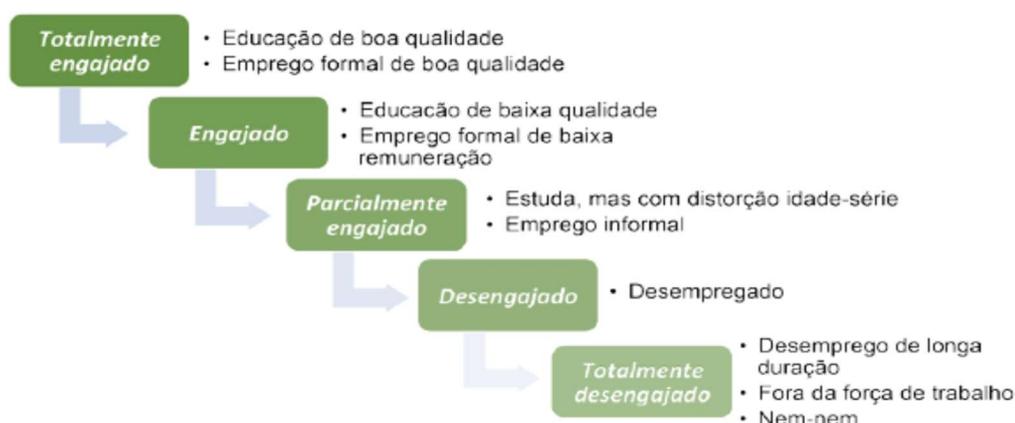
Não podemos deixar de destacar que há uma necessidade real de desenvolvimento do país, pautada no estabelecimento de acordos internacionais, em que agências multilaterais estabelecem, em parte, as diretrizes e o encaminhamento econômico. Entretanto, Vieira (2001), ressalta que este torna-se uma proposta ideológica à medida que não é vista historicamente. Com base no entendimento de que o Brasil não está alheio ao capitalismo internacional, o relatório do Banco Mundial (2018) destaca a teoria do capital humano para aumentar o “engajamento” econômico dos jovens, e, conseqüentemente, do país.

O relatório usa um marco conceitual baseado na **teoria do capital humano** para ampliar o conceito do desengajamento dos jovens, de forma a ir além do pequeno segmento de jovens que não estuda e nem trabalha. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 13 – grifo nosso).

O “engajamento econômico” dos jovens, segundo o documento, propiciaria não só aos jovens, mas, principalmente ao país, o desenvolvimento econômico necessário para inserção competitiva global. Nesse sentido, o “desengajamento”, segundo o Banco Mundial (2018), ocorre quando os jovens deixam de acumular capital humano.

Para o Banco Mundial (2018), adquire-se o acúmulo de capital humano pela soma de competências e empregos, assim, quando ambos não são atingidos, responsabiliza-se os jovens pelo seu “insucesso” e, como se não bastasse, denominamos de “desengajados”. A figura a seguir, retirado do documento “Competências e Empregos: Uma agenda para a juventude”, de 2018, representa o que o Banco Mundial compreende por “desengajamento”:

Figura 2: Retratos do desengajamento de jovens em uma perspectiva de competências & empregos



Fonte: Angel-Urdinola e Gukovas (2018) e rios Nieto (2017) *apud* Banco Mundial – Competências e empregos: Uma agenda para a juventude, 2018.

Pelo que se mostra, há diferentes níveis de “engajamento”, de modo que os que não se adequam aos requisitos propostos são responsáveis pela sua “incompetência” e “desemprego”. Assim, a educação para o Banco Mundial (2018) é um mecanismo de cooperação às demandas lucrativas:

O Brasil está enfrentando uma crise de aprendizagem: apesar de gastos generosos com educação e altos níveis de matrícula na escola, os jovens não estão adquirindo competências que os tornarão trabalhadores competitivos. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 17).

A crise na aprendizagem é dada pela incapacidade de retorno ao mercado produtivo. A ideia propagada pelo Banco Mundial (2018) consiste em justificar que a crise econômica é dada por uma crise na aprendizagem. Por isso, os “gastos” para o Banco Mundial (2018) são injustificáveis à medida que não se tem o retorno ao trabalho competitivo. Como consequência, o Banco Mundial (2018), ressalta:

As deficiências de aprendizagem são cumulativas e começam cedo no percurso escolar dos estudantes, levam à falta de interesse em construir **capital humano** e motivam o abandono escolar entre muitos adolescentes. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 18 – grifo nosso).

A preocupação educativa para o Banco Mundial (2018), ao menos no plano formal, volta-se à formação de capital humano, ou seja, às demandas imediatas do sistema de produção social vigente. Contrariando as ideias do Banco mundial (2018), concorda-se com Sforzi e Galuch (2006), ao compreenderem a educação e, assim o processo de ensino e aprendizagem, como formação humana para o pensamento crítico e reflexivo, logo, isso significa que:

Aprender, portanto, não significa recitar um número cada vez maior de conceituações formais, mas elaborar modelos, articular conceitos de vários ramos da ciência, de modo a cada conhecimento apropriado pelo sujeito ampliar-lhe a rede de informações e lhe possibilitar tanto a atribuição de significados como o uso dos conceitos como instrumentos de pensamento. Enfim, a aprendizagem promove uma transformação cognitiva no indivíduo que envolve reflexão, análise e síntese [...] (SFORZI; GALUCH, 2006, p. 221).

É claro que, dentro da lógica social reprodutivista, o Banco Mundial (2018) cumpre sua função de Intelectual Orgânico do capital. A intenção desta análise não é responsabilizá-lo por uma incumbência que, desde o princípio, nunca foi seu objetivo. Mas, acima de tudo, consiste em considerar a “[...] necessidade de resistência e

enfrentamento às condições atuais de reprodução da vida sob o modo de produção capitalista, visando à sua superação” (PALUDO; VITÓRIA, 2014, p. 100), pois assim, alcançaremos a verdadeira transformação cognitiva no indivíduo.

As considerações do Banco Mundial (2018) correspondem ao *establishment* da dinâmica social, isto é, o incessante anseio de formação para o capital humano demonstrado por esta agência multilateral, destina-se aos resultados efetivos do mercado de trabalho. Por esse motivo, o Banco Mundial (2018) enfatiza a necessidade de “[...] criar pessoas que aprendam pelo resto da vida, tornando-se assim mais resilientes às mudanças na tecnologia e nas exigências do mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 21). Por isso, nega a perspectiva anunciada pelas autoras Sforzi e Galuch (2006).

A leitura do documento “Competências e Empregos: Uma agenda para a juventude”, do Banco Mundial, de 2018, desvela o comprometimento com as necessidades do mercado de trabalho, logo, os sistemas educativos precisam fundamentar-se nas competências requeridas para o século XXI (BANCO MUNDIAL, 2018).

As competências já mencionadas (cognitivas, técnicas e socioemocionais), são relevantes para adquirir emprego (BANCO MUNDIAL, 2018). No entanto, no período global em que vivemos, os postos de trabalho são modificados pelo próprio desenvolvimento científico essencial para o século XXI. Nesse sentido, não há como desconsiderar as determinações da Organização Internacional do Trabalho (OIT), especialmente para os países da América Latina e Caribe, tendo em vista que a mesma estabelece políticas para o desenvolvimento produtivo de empregos, a fim de gerar crescimento “mais inclusivo”²⁹. A justiça social para a OIT tem a finalidade de atingir uma “globalização equitativa”³⁰. Nesse sentido, entende-se que para a OIT

[...] é preciso, em nome da justiça, propiciar aos países em desenvolvimento condições para aproveitarem as oportunidades advindas de uma economia entendida em processo de integração mundial acelerada. Acreditando que nos países secundários o que falta para progredir é, antes de qualquer coisa, a preparação de uma mão-de-obra qualificada para a indústria e o comércio vigentes, a OIT tem defendido o acesso a determinado conhecimento de base para a

²⁹ Disponível em: <<https://www.ilo.org/americas/prioridades/lang--es/index.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

³⁰ Disponível em: <<https://www.ilo.org/americas/prioridades/lang--es/index.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

classe trabalhadora. É precisamente aqui que ganha relevo o discurso sobre a importância e o fazer da escola. (KOEPEL, 2005, p. 84).

Essas constatações são indispensáveis para captar o propósito da formação de força de trabalho mediante as competências descritas pelo Banco Mundial (2018). Em vista disso, recorreremos à Antunes (2018), pois o autor afirma que o capitalismo global promove a precarização do trabalho no Brasil, acarretando em uma nova morfologia do trabalho, ou seja,

Essa nova morfologia do trabalho abrange os mais distintos modos de ser da informalidade, ampliando o universo do trabalho invisibilizado, ao mesmo tempo que potencializa novos mecanismos geradores de valor, ainda que sob a aparência do não valor, utilizando-se de novos e velhos mecanismos de intensificação (quando não de autoexploração) do trabalho. (ANTUNES, 2018, p. 67).

A “infoproletarização”³¹, disfarçada por aspectos do desenvolvimento tecnológico, assume características vitais para o trabalho, entendido como a exploração de mais-valor. Ganha-se ênfase por meio da combinação entre neoliberalismo, financeirização da economia e reestruturação produtiva, particularidades do trabalho pautado na flexibilização e informalização da força de trabalho (ANTUNES, 2018). Ainda de acordo com Antunes (2018):

Em plena era da informatização do trabalho no mundo maquinal-digital, vem ocorrendo também um processo contraditório, marcado pela informalização do trabalho (trabalhadores sem direitos), presente na ampliação dos terceirizados/subcontratados, flexibilizados, trabalhadores em tempo parcial, teletrabalhadores, potencializando exponencialmente o universo do trabalho precarizado (ANTUNES, 2018, p. 120).

A partir dessas explanações, constata-se que no mundo do trabalho global o Brasil não está apartado da precarização do trabalho. Nesse sentido, no relatório do Banco Mundial “Competências e empregos: Uma agenda para a juventude”, de 2018, observamos o destaque nas competências (cognitivas, técnicas e socioemocionais), colocadas como indispensáveis para a consolidação da formação de trabalhadores precarizados no século XXI. Assim, apoiando-se em Antunes (2018), faz-se a inferência de que as competências (cognitivas, técnicas e socioemocionais), intensificam o processo de exploração de mais-valor. Dada a flexibilização e

³¹ Ou “cibertariado”. ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da servidão: o novo proletariado na era digital**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

informalização da força de trabalho, essas, tornam-se indispensáveis para a formação de capatazes resilientes à precarização do trabalho.

Como apenas tijolos na parede³², a formação baseada em competências é parte de uma agenda de empregos, segundo o Banco Mundial (2018), cujo intuito é

[...] modernizar o sistema de desenvolvimento de competências laborais para que, em colaboração com o setor privado, produza trabalhadores com as competências que as empresas estão procurando, e provavelmente procurarão no futuro, e seja capaz de acompanhar a evolução das demandas das empresas em uma economia globalmente competitiva. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 32).

O Banco Mundial (2018) traduz a concepção educativa de dependência e defesa do livre mercado. Segundo Freitas (2018), o padrão de se pensar e fazer educação no sentido da globalização rentista e tecnológica, permitiu aos processos educativos tornarem-se mais atrativos aos investimentos transnacionais, à atuação de indústrias e prestadoras de serviço dos países centrais, não obstante, a motricidade dessa concepção localiza-se em órgão como a OCDE e em órgão de financiamento internacional, como Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Mundial.

Nessa condução, as competências laborais (cognitivas, técnicas e socioemocionais), especificada pelo Banco Mundial (2018), representam a dinâmica econômica e política de atribuição da educação como valor de uso alienado para alcançar o valor de troca imprescindível a uma sociedade de classes antagônicas, ou seja, para a manutenção do *status quo*³³ de uma sociedade, cujo princípio está na desigualdade.

O Banco Mundial é a agência financiadora que cumpre a função de intelectual orgânico do capital. No documento “Competências e empregos: Uma agenda para a juventude”, de 2018, o currículo, como base de um modelo educacional pretendido, expressa a capacidade de manipulação do comportamento ao padrão lucrativo desejável. Assim, as competências socioemocionais são requeridas constantemente pelo Banco Mundial (2018), visto que o argumento é de trazer melhoria no comportamento, aqui referindo-se aos jovens ou adolescentes, a fim de alinhá-los às competências técnicas, e assim, atingir as necessidades das empresas. A proposta

³² Referência à música de Pink Floyd “Another Brick in the Wall”, 1979.

³³ Possui o significado de “estado atual das coisas”.

para consolidá-las tem como alicerce a parceria com o setor privado, não por acaso, o Instituto Ayrton Senna é uma das instituições mais atuantes na educação brasileira no último século, que apesar de ser definida como instituição sem fins lucrativos, movimentou o mercado econômico educacional e financeiro do país. A educação pensada de maneira empresarial (FREITAS, 2018), propicia o estabelecimento de uma rede de alianças e influências hegemônicas na educação. Essas afirmações podem ser observadas pelos parceiros do Instituto Ayrton Senna³⁴:

Figura 3: Parceiros do Instituto Ayrton Senna 1



Fonte: Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto/relatorio-2018.html>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

³⁴ O Instituto Ayrton Senna é uma organização nacional brasileira e articula-se aos princípios educativos do Banco Mundial.

Figura 4: Parceiros do Instituto Ayrton Senna 2



Fonte: Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto/relatorio-2018.html>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

Uma verdadeira rede de interesses cooptadas em prol da educação, ao menos formalmente. A intenção desta demonstração é, acima de tudo, entender o neoliberalismo e o mercado do ponto de vista de influências e práticas, não apenas como um conjunto de ideias flutuantes (BALL, 2014). Existem “amarras” e relações que operam no estabelecimento das políticas educacionais e, por sua vez, o Estado dá a legitimidade e abertura para as organizações nacionais e internacionais.

O ensino baseado no desenvolvimento das competências socioemocionais, segundo os defensores dessa concepção, visa melhorar o comportamento dos jovens para que se alcance as competências técnicas delineadas conforme a necessidade das empresas. O conjunto das competências, demonstradas na figura 1 (cognitivas, técnicas e socioemocionais), condicionam o caminho do jovem para o emprego. O discurso do “emprego para o século XXI”, não é algo prioritariamente novo. A questão fundamental a ser questionada, não reside meramente no fato de preparar os jovens para a demanda empregatícia, mas de saber, qual é o tipo de emprego que está sendo proposto para o jovem? Que emprego? Ou seria melhor dizer desemprego?

A título de reflexão, na última pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE)³⁵, no primeiro trimestre de 2019, o número de desempregados no país chegou a 13,4 milhões de pessoas:

Figura 5: Taxa de desocupação das pessoas de 14 anos ou mais (%)



Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua mensal

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), 2019.

Os dados divulgados pelo IBGE ainda ressaltam:

A taxa de subutilização da força de trabalho foi de 25%, a maior desde 2012. Isso representa um grupo de 28,3 milhões de pessoas que reúne os desocupados, os subocupados com menos de 40 horas semanais e os que estão disponíveis para trabalhar, mas não conseguem procurar emprego por motivos diversos. São mais de 1,5 milhão de pessoas que passaram a ser subutilizadas, uma alta de 5,6% frente ao trimestre fechado em dezembro de 2018. No confronto com igual trimestre do ano anterior, quando havia 27,5 milhões de pessoas subutilizadas, esta estimativa subiu 3%, um adicional de 819 mil pessoas nessa situação.”³⁶

O desemprego é um dado inegável e, a partir desses dados, percebe-se a ênfase na flexibilização das condições do trabalho, bem como a sua própria

³⁵Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24283-desemprego-sobe-para-12-7-com-13-4-milhoes-de-pessoas-em-busca-de-trabalho>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

³⁶ Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24283-desemprego-sobe-para-12-7-com-13-4-milhoes-de-pessoas-em-busca-de-trabalho>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

precarização (ANTUNES, 2018). De acordo com Antunes (2018), o “privilégio da servidão” encontra no trabalho, nas condições atuais, duas formas de informalidade, sendo os trabalhadores informais tradicionais, isto é, trabalhadores com baixa capitalização, e os informais assalariados, que estão à margem da legislação trabalhista. Essa flexibilização no trabalho, tem como consequência, além do desemprego, a subutilização da força de trabalho, ou seja, pessoas que de acordo com os dados estatísticos estão desocupadas ou subocupadas (desengajados, segundo o Banco Mundial – 2018).

A realidade na forma de flexibilização do trabalho dispõe da educação a exigência de competências que o sistema é capaz de suprir na infoproletarização do trabalho. Nessa perspectiva, a educação para o Banco Mundial (2018) reflete, na maioria das vezes, a necessidade dos setores empresariais. Sobre isso, o Banco Mundial (2018) expõe:

O Brasil deveria ir além das reformas trabalhistas que aprovou em 2017 com mudanças que deem suporte a programas de proteção contra o desemprego. No primeiro semestre de 2017, o Brasil aprovou mudanças em suas políticas de mercado de trabalho. As reformas visam dar maior liberdade às empresas em relação a como empregam as pessoas e organizam sua força de trabalho, a aperfeiçoar as instituições das negociações coletivas e diminuir a incerteza quanto aos custos da resolução de disputas trabalhistas. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 33).

As reformas são justificadas pela necessidade do mercado, cabendo à educação o sustentamento das demandas necessárias à preparação para o emprego e, principalmente, para o desemprego, por meio de competências socioemocionais. Para que tal objetivo seja atingido, o Banco Mundial (2018) descreve três etapas fundamentais para estabelecer programas eficientes e eficazes de capacitação a “nova” formação humana:

1) as políticas deveriam investir mais em intermediação de mão de obra e serviços de procura de emprego, ferramenta eficaz e de baixo custo; 2) é necessária uma nova ênfase na construção de **competências socioemocionais e aprendizagem na prática**, não apenas em conceitos acadêmicos; 3) é preciso dar mais atenção a políticas complementares relativas a empreendedorismo, tanto em aspectos de capacitação quanto de financiamento. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 35 – grifo nosso).

O Banco Mundial, por meio do documento “Competências e empregos: Uma agenda para a juventude”, de 2018, demonstrou uma tendência educacional

globalizante. Este relatório feito exclusivamente para o Brasil, levou em conta os interesses empresariais de formação para o emprego e ao desemprego. Por isso, os aspectos reiterados no documento refletem a concepção orgânica de educação para o país. As denominadas competências são o alicerce da educação, cujo objetivo é o alcance da aprendizagem essencial à produtividade, somando-se a capacidade de o sujeito saber lidar com as situações de instabilidade, além de assegurar o risco da responsabilização individual de ser engajado ou não engajado.

Toda a formação da educação básica brasileira, mediante a BNCC, fundamenta-se nas aprendizagens essenciais, de forma a propor aos estudantes o desenvolvimento, em âmbito pedagógico, das dez competências gerais (BRASIL, 2018). A BNCC do Ensino Médio, consubstanciando as necessidades expressas pelo Banco Mundial, define as competências 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, 2018, p. 8 – grifo nosso).

O amparo das competências definidas na BNCC (2017 e 2018) é a descrição das competências cognitivas, técnicas e socioemocionais do Banco Mundial (2018), demonstrado na figura 1. Essa constatação é possível, tendo em vista que o documento da BNCC tem como um de seus principais apoiadores o Movimento pela Base Nacional Comum³⁷, conforme se observa na BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental), aprovada em 2017:

³⁷ Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

Figura 6: Apoiadores da BNCC, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Mendonça Filho

SECRETARIA EXECUTIVA
Maria Helena Guimarães de Castro

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Rossieli Soares da Silva

PARCERIA

Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME

APOIO

Movimento pela Base

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Educação Infantil e Ensino Fundamental), 2017.

O Movimento pela Base Nacional Comum, por sua vez, congrega vários apoiadores institucionais pelo país:

Figura 7: Apoiadores Movimento pela Base Nacional Comum Curricular 1

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL.COM.UM

A CONSTRUÇÃO DA BNCC IMPLEMENTAÇÃO QUEM SOMOS BIBLIOTECA ACONTECE NA PRÁTICA

f y t Q

Abave Espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional.	Cenpec Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social.	Comunidade Educativa Cedac Apoia profissionais da educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade.	Consed O Conselho Nacional de Secretários de Educação congrega, por meio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.
Fundação Lemann Organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação; realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas.	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal Organização familiar sem fins lucrativos que atua pelo pleno desenvolvimento da criança na primeira infância (fase do nascimento até 6 anos). Dedicar-se a atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de atenção às famílias.	Fundação Roberto Marinho Entidade sem fins lucrativos voltada para a educação e o conhecimento que contribui com o desenvolvimento da cidadania.	Instituto Ayrton Senna Organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação.

Fonte: Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

Figura 8: Apoiadores Movimento pela Base Nacional Comum Curricular 2

Instituto Inspirare

Instituto familiar que tem como missão inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil.

Instituto Natura

Executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina, que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social.

Instituto Unibanco

Visa ampliar as oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais justa e transformadora, focando sua atuação na melhoria do Ensino Médio.

Itaú BBA

O Itaú BBA é o maior banco de investimento corporativo da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco.

Todos Pela Educação

Movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.

Undime

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação civil, fundada em 1986, que reúne dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.

Fonte: Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

A organicidade da BNCC está representada nessas instituições (Abave; Cenpec; Comunidade educativa Cedac; Consed; Fundação Lemann; Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho; Instituto Ayrton Senna; Instituto Inspirare; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Itaú BBA; Todos pela Educação; Undime), cujos interesses, muitas vezes, não são explícitos, por isso, segundo Evangelista (2012), é fundamental compreender as distorções, apropriações indébitas e interpretações dos documentos. O Movimento pela Base, por exemplo, elaborou as Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC:

Figura 9: Colaboradores das Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC



Fonte: Movimento Pela Base Nacional Comum e Center for Curriculum Redesign, 2018.

O Movimento pela Base Nacional Comum está articulado ao Center for Curriculum Redesign (CCR)³⁸, ambos colaboraram na elaboração das Competências Gerais da BNCC:

Figura 10: Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC



Fonte: Movimento Pela Base Nacional Comum e Center for Curriculum Redesign, 2018.

³⁸ Disponível em: < <https://curriculumredesign.org/>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

O CCR define-se como “uma organização global sem fins lucrativos dedicada a melhorar a educação através da pergunta: O que os alunos devem aprender para o século 21?”³⁹. O objetivo do CCR é a propagação de novos currículos. Para curiosidade e reflexão, o CCR foi fundado por Charles Fadel. Assim, faz sentido detalhar de quem se trata:

Fundador e presidente do Centro de Redesign Curriculum (Boston, Massachusetts), com foco em “Fazendo educação mais relevante” e responder à pergunta: “ *O que os alunos devem aprender para o século 21? Em uma época de Inteligência Artificial*”. Fundador e Presidente da Fondation Helvetica Educatio (Genebra, Suíça) focado em questões de educação global. Diretor de Projetos da Graduate School of Education da Universidade de Harvard, no Laboratório de ciência do indivíduo, explorando “ Machine Learning + Aprendizagem Humana”. Membro do Conselho do presidente da Franklin W. Olin College of Engineering. Membro sênior, capital humano no The Conference Board. Presidente do comitê de Educação, Negócios e Indústria Advisory (BIAC) à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), indicado pela Câmara dos EUA de Negócios Internacionais (USCIB). Ele trabalha com várias equipes na OCDE - Educação 2030, PISA e CERI mais notavelmente.⁴⁰

Percebe-se que o fundador do CCR está vinculado a algumas agências multilaterais de destaque:

Charles é um muito procurado keynoter / apresentador em eventos privados, nacionais e internacionais para organizações tão variados como o Fórum Econômico Mundial, UNESCO, Banco Mundial, OCDE, Google TechTalk, Gates Foundation, a National Science Foundation, World Future Society, NY Times escolas do Amanhã, Bacharelado Internacional, ERB, SSATB, ACT, Aprendizagem & the Brain, British Council, CEA-ACE (Canadá), etc.⁴¹

Charles Fadel dá a organicidade das finalidades pretendidas pelo CCR. Autor do *best-seller* “21st Century Skills”, produziu o livro “Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso”⁴². Este, por

³⁹ Disponível em: <<https://curriculumredesign.org/about/>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

⁴⁰ Disponível em: < <https://curriculumredesign.org/about/team/>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

⁴¹ Disponível em: < <https://curriculumredesign.org/about/team/>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

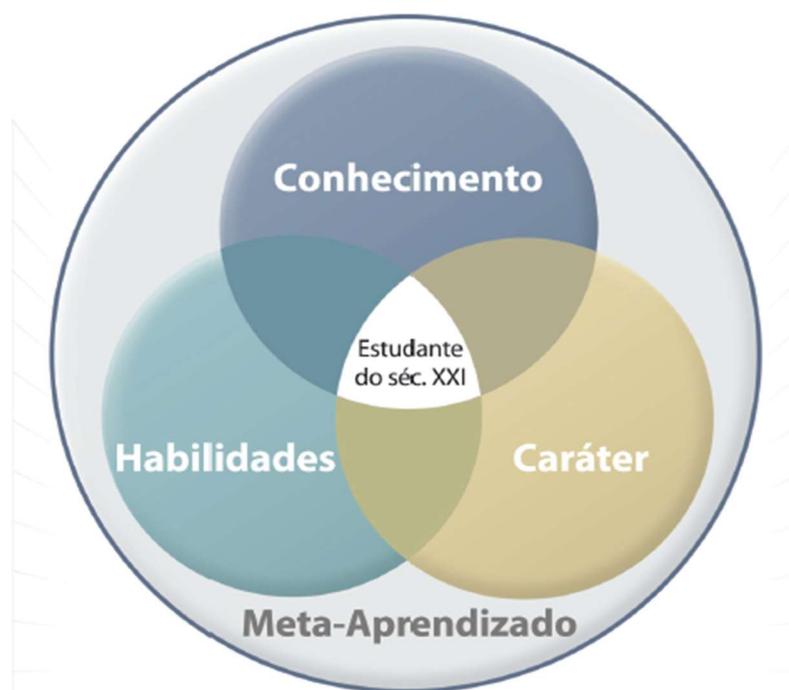
⁴² Demais autores: Maya Bialik e Bernie Trilling.

sua vez, foi traduzido pelo Instituto Península ⁴³ e Instituto Ayrton Senna ⁴⁴ no Brasil, e difunde a ideia de um currículo que priorize o conhecimento, habilidades e caráter como uma Meta-Aprendizagem para os estudantes do século XXI.

Com o propósito de extrair a realidade por meio da empiria (EVANGELISTA, 2012), trabalharemos na próxima seção o livro “Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso”, de 2015, divulgado pelo CCR, pois o objetivo é demonstrar como esta organização articulou-se como um Intelectual Orgânico nas orientações adotadas pela BNCC.

3.1.2 Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso

Figura 11: Meta-Apredizado



Fonte: Center for Curriculum Redesign, 2015.

⁴³ O Instituto Península é uma organização social que anuncia como foco a melhoria da qualidade da educação brasileira. Fundado pela família Abilio Diniz em 2010, a atuação do Instituto é pautada na crença de que os principais agentes de transformação da educação são os professores. Disponível em: < <http://www2.institutopeninsula.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

⁴⁴ Em 1994, nasceu o Instituto Ayrton Senna, uma organização sem fins lucrativos que menciona como objetivo dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade. Disponível em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#missao>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

O livro desenvolvido pelo CCR (2015), pautado no Metado-Aprendizado, é elogiado logo na capa por Carol Dweck, da Universidade de Stanford. Carol Dweck é uma especialista sobre a psicologia social e do desenvolvimento, autora do *best-seller* “Mindset: A nova psicologia do sucesso”, de 2006. Para a autora, o livro desenvolvido pelo CCR, é

Uma discussão muito bem elaborada sobre as competências de que nossos estudantes precisam para prosperar no mundo atual e futuro. Esse livro ajudará os educadores a compreender e navegar em meio às escolhas críticas que temos que fazer. (CCR, 2015, p. 1).

O prefácio da edição brasileira, foi escrito por Ana Maria Diniz⁴⁵ e Viviane Senna⁴⁶. Dessa forma, sob os preceitos dos avanços tecnológicos, as mesmas ressaltam:

[...] a escola assume um novo papel que não o de ensinar conteúdos estanques e organizados em disciplinas que não dialogam entre si. A escola do século 21 deve priorizar e estimular ligações sociais e experimentações, permitindo que todos os indivíduos se engajem com aprendizado e encontrem suas paixões e papéis mais amplos na sociedade e no mundo. Mais do que ensinar, deve apoiar os alunos na construção de uma bússola confiável e no desenvolvimento de habilidades para que eles possam identificar caminhos possíveis, promissores e aprazíveis neste mundo incerto e imprevisível, em profunda e constante transformação. (CCR, 2015, p. 9).

A prioridade é o desenvolvimento de habilidades consideradas úteis ao século XXI, ou seja, os conteúdos “estanques”, não são necessários, pois o importante é saber lidar com a impresvisibilidade do mundo em constante “transformação”:

Nesse processo, **competências socioemocionais** como colaboração, curiosidade, resiliência e capacidade de refletir sobre o próprio desenvolvimento tornam-se imprescindíveis – não só na escola, mas em todos os aspectos da vida. É necessário ir além da dimensão cognitiva do aprendizado e garantir que os alunos adquiram capacidades necessárias para viver, coviver e trabalhar no século 21. (CCR, 2015, p. 10 – grifo nosso).

⁴⁵ Filha de Abílio Diniz, é empresária e graduada em Administração de Empresas, com especialização pela Harvard Business School no programa Owner & President Management. Ana Maria é conselheira da Península Participações e atualmente preside o Conselho do Instituto Península, braço social dos negócios de sua família, que desde 2010 mantém o Instituto Singularidades.

⁴⁶ Psicóloga e empresária brasileira.

Pelo exposto, entende-se que os currículos almejados para o atual século precisam estar alinhados ao mundo incerto, volátil e ambíguo (CCR, 2015). Para tanto, as competências socioemocionais são dadas como um mecanismo de solução aos problemas educacionais do século XXI. De acordo com o prólogo do livro “Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso”, desenvolvido por Andreas Schleicher, diretor de Educação e Habilidades da OCDE, a aprendizagem para o crescimento necessita

[...] preparar os estudantes para mudanças econômicas e sociais que ocorrem a uma velocidade nunca vista antes, para empregos que ainda não foram criados, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que nós nem sabemos se surgirão. (CCR, 2015, p. 11).

Preparar para a imprevisibilidade e, acima de tudo, aprender a viver nas “transformações”, ou mais precisamente, nas crises do capital, é o objetivo educacional proposto. Nessa condução, o conteúdo sistematizado e historicamente produzido pelos homens é banalizado. Como se observa:

O sucesso educacional não é mais, basicamente, reproduzir conhecimento, mas sim extrapolar o que conhecemos e aplicar esse conhecimento em situações novas. Em outras palavras, o mundo agora recompensa as pessoas não pelo seu conhecimento – os mecanismos de busca sabem tudo – mas, sim pelo que elas podem fazer com o que sabem, como se comportam no mundo e como se adaptam. (CCR, 2015, p. 11).

O sucesso não depende da apropriação científica dos conteúdos, mas ter habilidades suficientes para aprender a viver às diversas adaptações do mundo. Com base nessa compreensão, o objetivo para o CCR (2015) não é formar especialista em um determinado conhecimento, tampouco generalista, com conhecimento amplo e superficial, a exigência é a versatilidade. De forma específica:

O mundo também não está mais dividido em especialistas e generalistas. Os especialistas têm habilidades profundas, um escopo limitado e seu conhecimento é reconhecido pelos colegas, mas não fora de sua área. Por outro lado, os generalistas têm escopo amplo, mas habilidades superficiais. Assim, quem ganha destaque cada vez maior são os *versatilistas*, que são capazes de aplicar habilidades profundas em um escopo de situações e experiências que se expande progressivamente, ganhando novas competências, construindo relações e assumindo novos papéis. Eles conseguem se adaptar, aprender a crescer constantemente, e se posicionar e reposicionar em um mundo de mudanças rápidas. (CCR, 2015, p. 12).

As constatações do CCR (2015), afirmam que a versatilidade é a habilidade que precisa constituir os currículos para a educação no século XXI. Essa concepção resulta na ideia de que

[...] as escolas precisam promover uma mudança de um mundo onde o conhecimento tradicional está perdendo valor rapidamente para um mundo onde aumenta o poder enriquecedor das competências profundas, tendo como base uma mistura importante de conhecimento tradicional e conhecimento moderno, juntamente com habilidades, qualidades do caráter e aprendizado autodirecionado. (CCR, 2015, p. 13).

Por essas elucidações, percebe-se o destaque ao que se denomina de “conhecimento moderno”. Este conhecimento tem se colocado com maior relevância em detrimento do “conhecimento tradicional”, tendo em vista que a ênfase no “conhecimento tradicional” tem como resultado, segundo o CCR (2015):

[...] currículos escolares amplos, mas superficiais, sobrecarregados, mas, ainda assim, **parcialmente relevantes**, que dominam as salas de aula hoje, e que seriamente **impedem o desenvolvimento de competências profundas e o uso de uma pedagogia avançada**. (CCR, 2015, p. 13 – grifo nosso).

A justificativa do “conhecimento moderno” baseia-se no fato de que é por meio deste que se pode adquirir as “competências profundas” e indispensáveis para o mundo deste século. Assim, o problema educacional atual, segundo o CCR (2015), é a falta de uma organização curricular que priorize as competências educacionais:

O motivo principal da dificuldade de reformar os currículos escolares com base nas necessidades do mundo moderno é que falta uma estrutura de organização que possa ajudar a priorizar as competências educacionais e estruturar sistematicamente a conversa sobre o que as pessoas devem aprender nos vários estágios do seu desenvolvimento. (CCR, 2015, p. 13).

Esta afirmação leva-nos a entender que a reforma de currículos ocorre se reformas na estrutura organizacional acontecerem, pois ambos necessitam sintonizar o mesmo objetivo, no caso, a prioridade no desenvolvimento de competências. Por essa razão,

Este livro A Educação em quatro dimensões fornece uma estrutura de organização das competências necessárias para este século, em uma iniciativa inédita, clara e viável. Sua principal inovação é que não apresenta uma lista geral e única sobre tudo o que as pessoas devem aprender, mas define claramente os espaços em que os educadores,

planejadores de currículos escolares, formuladores de políticas e estudantes podem estabelecer o que deve ser ensinado, em seu contexto e para o futuro. (CCR, 2015, p. 13).

O livro “Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso”, produzido pelo CCR (2015), descreve a estrutura organizacional da educação pretendida. Por conta disso, anunciam:

O projeto Educação 2030 da OCDE irá se basear neste trabalho do CCR de forma colaborativa, e a OCDE está atualmente desenvolvendo uma estrutura de competências, por meio de uma análise comparativa das estruturas de currículos internacionais. Contando com o poder de convocação da OCDE, a estrutura será testada e validada de forma interativa com as partes interessadas de múltiplos níveis da comunidade global. (CCR, 2015, p. 13).

A OCDE é uma das principais agências multilaterais, cujo princípio econômico e financeiro é o desígnio de sua atividade. Assim, pela exposição do CCR (2015), a OCDE dá suporte às finalidades reformuladoras curriculares baseadas nas competências. Não é por mera coincidência que ela está presente na BNCC, por isso, rememora-se:

[...] Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)** [...] (BRASIL, 2017, p. 16 – grifo nosso).⁴⁷

As avaliações internacionais ou em larga escala estão na mira dos objetivos da reforma curricular. Nesse sentido, o CCR (2015), propôs-se criar uma estrutura organizacional,

[...] para que o currículo escolar possa acompanhar o mundo atual e se posicionar mediante o futuro incerto. A estrutura se concentra no conhecimento (o que os estudantes sabem e entendem), nas habilidades (como eles usam esse conhecimento), no caráter (como eles se comportam e se engajam no mundo) e no meta-aprendizado (como eles refletem sobre si mesmos e se adaptam e continuam aprendendo e crescendo para atingir seus objetivos). (CCR, 2015, p. 16).

⁴⁷ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

O propósito desta estrutura é a formação de estudantes adaptáveis e versáteis, desloca-se, assim, a apropriação do conhecimento científico historicamente produzido como elemento central da escola, haja vista que este não está em consonância com os requisitos de velocidade e instabilidade do atual processo socioeconômico. De acordo com o CCR (2015), à educação cabe o papel de ser uma ferramenta para a sobrevivência humana, por meio das competências capazes de superar desafios de forma consistente e eficaz (CCR, 2015). O mundo em constante transformação é a problemática a ser enfrentada, assim,

Um acrônimo tem sido usado para descrever um futuro que consistirá de maior volatilidade (volatility), incerteza (uncertainly), complexidade (complexity) e ambiguidade (ambiguity): VUCA. O uso do acrônimo surgiu no fim da década de 1990, em um contexto militar. Posteriormente, começou a influenciar ideias emergentes sobre liderança estratégica em uma ampla variedade de organizações, desde corporações com fins lucrativos a instituições educacionais e governamentais. No geral, significa que nosso mundo está se tornando cada vez mais difícil de prever e gerenciar. (CCR, 2015, p. 22).

As inovações científicas e tecnológicas estão no bojo das rápidas transformações. Esse discurso é utilizado no argumento para a reformulação dos currículos educacionais no mundo em constante mudança, como consequência, afirmam:

[...] Não podemos depender das previsões atuais baseadas em tendências recentes para definir nossos objetivos, padrões e currículos educacionais futuros. Em vez disso, devemos criar diretrizes flexíveis que ajudem a preparar nossos estudantes para que sejam versáteis o suficiente e alcancem o sucesso, não importando a imprevisibilidade das mudanças ao nosso redor. (CCR, 2015, p. 15).

O sucesso, portanto, não depende de conhecimento científico, mas da capacidade de sobreviver a qualquer tipo de mudança. Por isso, as competências socioemocionais são indispensáveis, pois o raciocínio é de que elas desenvolvem nos estudantes a habilidade de ser flexível, adaptável ou, melhor ainda, versátil. Para reforçar esta ideia, o CCR (2015) alega: “Os empregos do futuro continuarão mudando, temos que estar atentos para ensinar as competências que continuarão relevantes no mundo futuro e para a realização dos estudantes neste mundo” (CCR, 2015, p. 34).

Para dar conta do futuro imprevisível, os currículos, conforme o CCR (2015), devem focalizar na aprendizagem relevante, atendendo às dimensões de habilidades, qualidades do caráter e estratégias de meta-aprendizado. A natureza desses objetivos para educação do século XXI, respaldam-se na hierarquia das necessidades de Abraham Maslow. Nas palavras do CCR (2015): “Os objetivos do desenvolvimento de um indivíduo são resumidos pelo psicólogo Abraham Maslow em uma hierarquia das necessidades, também chamada de Pirâmide de Maslow” (CCR, 2015, p.37).

Figura 12: Objetivos da educação para o século XXI – Pirâmide de Abraham Maslow

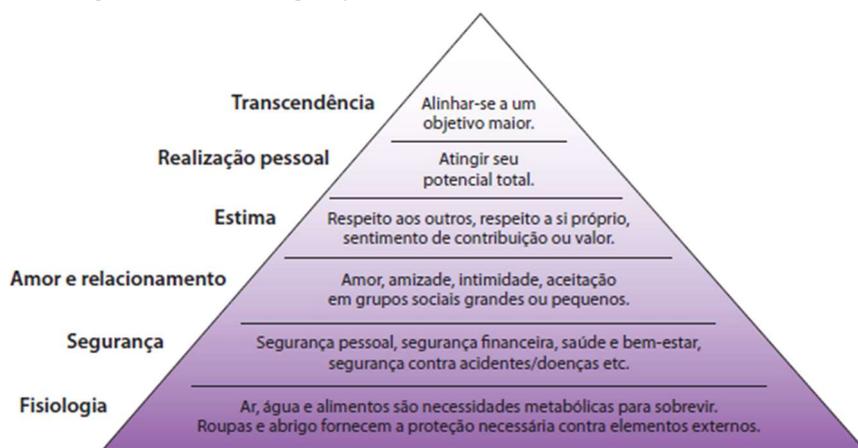


FIGURA 2.1 Hierarquia das necessidades de Maslow.

Fonte: Center for Curriculum Redesign, 2015.

A Pirâmide de Maslow é muito utilizada no âmbito da indústria. Sua teoria embasa o conceito de autorrealização no trabalho:

O trabalho que mais definiu Maslow foi o desenvolvimento de sua hierarquia das necessidades. Maslow acreditava que os seres humanos almejavam tornar-se autorrealizados. Ele visualizava o potencial humano como um território vastamente subestimado e inexplicado. (MASLOW, 2003, p. 1).

A autorrealização possui o significado de anseio individual, ou seja, o indivíduo ao atingir a base da pirâmide, possui a motivação para atingir outras necessidades:

Existem pelo menos cinco categorias de metas a que podemos chamar de necessidades básicas. Em síntese, são elas: fisiológicas, de segurança, amor, estima e autorrealização. Além disso, somos motivados pelo desejo de atingir ou manter as variadas condições sob as quais essas satisfações básicas se sustentam, e por alguns desejos mais intelectuais. (MASLOW, 2003, p. 5).

Consoante a esta teoria, o CCR (2015) apoia-se na teoria da hierarquia das necessidades para explicar como devem ser atingidos os objetivos educacionais do século XXI:

No nível mais inferior estão as necessidades fisiológicas, sem as quais nós, como organismos biológicos, deixaremos de existir: ar, água, alimentos e abrigo. Logo acima estão as necessidades de segurança e proteção, como segurança pessoal, segurança financeira e saúde. Um indivíduo que percebe que essas necessidades de nível inferior não estão sendo satisfeitas, ou são incertas em sua vida, não consegue manter o foco nos objetivos de níveis superiores. Geralmente, este é o caso de estudantes que vivem em situação de pobreza, cuja preocupação está relacionada a como obter alimentos e segurança econômica, ou como superar estresse e violência familiar, e por isso têm dificuldade de se concentrar nas demandas escolares e nas necessidades de níveis superiores na pirâmide. O próximo nível da pirâmide de Maslow envolve o amor e os relacionamentos. Como animais sociais, é fundamental que as pessoas tenham um sentimento de pertencer a grupos e que mantenham amizades, uma dinâmica familiar positiva e relacionamentos maduros e íntimos. Acima deste nível está a necessidade de estima: sentir-se respeitado e valorizado pelos outros e sentir que suas contribuições são importantes. Se essas necessidades não forem atendidas, o indivíduo pode ter estresse psicológico, como baixa autoestima, falta de confiança e sentimento de inferioridade. Doenças psicológicas como depressão podem impedir que os indivíduos satisfaçam as necessidades previstas neste nível. (CCR, 2015, P. 38).

A Pirâmide de Maslow, pela compreensão que se faz do CCR (2015), define a concepção psicológica para a Educação em quatro dimensões – Conhecimento, Habilidades, Caráter e Meta-aprendizado. As competências para o sucesso, resumem-se em uma espécie de hierarquia pré-determinada.

Os dois níveis superiores da pirâmide são realização pessoal e transcendência. A realização pessoal se refere a aproveitar todo o seu potencial – fazer tudo o que se pode fazer. Isso pode variar conforme a pessoa, dependendo dos seus objetivos pessoais. Por exemplo, uma pessoa pode experimentar essa necessidade sendo um pai muito bom, enquanto outra pessoa pode achar que sua expressão artística satisfaz seus objetivos. Por fim, a transcendência é a necessidade de alinhar-se a algum objetivo maior, com um olhar para fora de *seu próprio eu*, como servir a outras pessoas ou dedicar tempo a práticas espirituais. (CCR, 2015, p. 38).

A descrição do CCR (2015) permite observar que as competências para o sucesso resultam na combinação orgânica das necessidades estabelecidas, de modo a colocar a educação nos parâmetros de aperfeiçoamento e de autorrealização pelo trabalho:

Podemos aprender com aqueles que se autorrealizam como deveria ser a postura ideal diante do trabalho, sob as mais favoráveis circunstâncias. Estes indivíduos, altamente evoluídos, assimilam o trabalho dentro da própria identidade, isto é, o trabalho se torna parte efetiva do seu próprio Eu, parte da definição que ele tem sobre si mesmo. Trabalhar pode ser psicoterápico (fazendo as pessoas saudáveis crescerem em direção à autorrealização). (MASLOW, 2003, p. 7).

A psicologia de Maslow na educação corrobora com a cooptação subjetiva dos trabalhadores, pois a autorrealização está associada a capacidade comportamental de se chegar à plenitude do sucesso. Nessa condução, o CCR (2015) se fundamenta na teoria de Abraham Maslow para justificar as habilidades sociais requisitadas neste século:

Além disso, como o mundo está se tornando cada vez mais interconectado, nossos objetivos sociais devem se expandir para níveis mais amplos de conscientização, complexidade e escala, pois agora precisamos considerar como afetamos os outros, tanto presencial quanto virtualmente. Assim como Sócrates via a “sociedade como a alma em grande escala”, na escala da humanidade global, **nossos objetivos sociais mais amplos podem ser vistos como paralelos à progressão geral dos objetivos pessoais definidos na Pirâmide de Maslow.** (CCR, 2015, p. 39 – grifo nosso).

A teoria da hierarquia das necessidades de Maslow é incorporada pelo CCR (2015), cujo intuito é estabelecer um padrão nos objetivos educacionais para o século XXI. Ao padronizar os objetivos educacionais, padroniza-se o currículo para a educação. A lógica é paradoxal, pois padronização não compactua com instabilidade, no entanto, o objetivo é atingir a padronização de comportamentos.

A organização curricular traçada pelo CCR (2015), reveste-se de finalidades descritivas que levem em conta o sucesso associado ao bem-estar: “[...] estamos começando a mudar para medições mais amplas, incluindo outros indicadores, como bem-estar, pois percebemos que não devemos nos limitar às coisas fáceis de medir, mas sim focar naquilo que importa para a satisfação pessoal e social” (CCR, 2015, p. 39).

A fim de notabilizar os objetivos ao “bem-estar”, o CCR (2015) fundamenta-se no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), destacando os

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)⁴⁸, que definem os dezessete objetivos globais de crescimento até 2030:

Figura 13: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: Center for Curriculum Redesign, 2015.

O CCR (2015), como uma representatividade internacional, não se desvincula dos ODS e dos objetivos da OCDE. O “bem-estar”, na realidade, faz parte de definições estruturais e organizacionais de outras agências internacionais e/ou multilaterais.

Contemplar a educação em quatro dimensões: Conhecimento, Habilidades, Caráter e Meta-aprendizado, segundo os ditames do CCR (2015), é objetivo educacional de uma sociedade global. Para atingi-lo, torna-se uma meta a padronização dos currículos na educação:

O conjunto padrão comum de conhecimento, habilidades e outras competências, e como eles devem ser aprendidos, é criado para fornecer aos estudantes uma compreensão básica das disciplinas relevantes e habilidades essenciais, que, por sua vez, os ajuda a obter sucesso no mundo e a conectar as sociedades por meio do compartilhamento de ideias e referências, e **uma base educacional comum**. Isso é necessário para a satisfação individual e a prosperidade da sociedade. (CCR, 2015, p. 42 – grifo nosso).

⁴⁸ Disponível em: < <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/sustainable-development-goals.html>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

A padronização das habilidades essenciais, propiciará, segundo o CCR (2015), o sucesso no mundo. Esse é o projeto hegemônico, ou seja, disseminar a cultura do mercado e naturalizar suas consequências como um consenso social. O entendimento proposto para que reformas curriculares ocorram, parte do princípio de sucesso individual e social mediante competências e habilidades básicas necessárias do mundo econômico e tecnologicamente moderno, cujo cerne é a manutenção do *status quo* modernizante. Nessa condução, atender aos objetivos dos indivíduos, de acordo com o CCR (2015), é

[...] promover seu desenvolvimento em todos os níveis da pirâmide de Maslow, fornecendo locais de segurança, ligações sociais e experimentações protegidas, permitindo que todos os indivíduos encontrem suas paixões e papéis mais amplos na sociedade e no mundo. (CCR, 2015, p. 43).

Atingir os níveis da Pirâmide da hierarquia das necessidades, é dada como condição para o sucesso no mundo:

Para a sociedade, os estudantes devem estar preparados para as demandas do mundo, aprendendo conhecimentos e habilidades úteis e relevantes, qualidades do caráter e estratégias de meta-aprendizado [...] É função dos padrões e currículos despertar as competências necessárias para que as pessoas escolham conteúdo que tenha profundidade e que o analisem de maneira inteligente. Devemos realinhar os objetivos educacionais, os padrões e os currículos para que reflitam nosso conhecimento em constante mudança e as transformações dinâmicas que ocorrem em nosso mundo. (CCR, 2015, p. 43).

As habilidades são úteis se contemplarem o mundo em constante mudança, bem como atender a sua demanda. Para que essa aprendizagem ocorra, o CCR (2015), descreve os fatores que precisam ser superados na educação:

Teremos que elaborar as melhores práticas com base nos sistemas de educação de todo o planeta (e da indústria, onde aplicável). Teremos que reavaliar com atenção a relevância do que ensinamos, organizar as disciplinas tradicionais, adicionar disciplinas modernas relevantes e colocar **ênfase no aprendizado mais holístico** – não apenas no conhecimento, mas também nas habilidades, caráter e meta-aprendizado. Por fim, precisaremos de coragem para inovar, saindo do conforto de um sistema existente e trabalhando em condições de incerteza rumo a um sistema melhor (CCR, 2015, p. 46 – grifo nosso).

O termo “aprendizagem holística” é um dos marcos para educação 2030. De modo específico, a UNESCO, junto com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o PNUD, a ONU Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR), organizou o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015. Este fórum resultou na Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos. Segundo a declaração:

Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, **com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa**, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4 “*Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*” e suas metas correspondentes (UNESCO, 2016, Preâmbulo III – grifo nosso).

Os preceitos da “aprendizagem holística” fazem parte de uma agenda educacional, estabelecida, principalmente pela UNESCO, com o intuito de cumprir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Em prol dessa agenda educacional, pautada na aprendizagem holística, a versatilidade é a concepção, que segundo o CCR (2015), precisa estar no currículo. Assim,

Um currículo eficaz fornece aos estudantes uma introdução sólida às diferentes áreas do conhecimento destacando seus conceitos, processos, métodos e ferramentas principais. Ele também evidencia os aspectos práticos, cognitivos e emocionais relevantes daqueles engajados no desenvolvimento de cada conhecimento e sua aplicação no mundo, para que os estudantes estejam preparados para escolher quais campos estudar e continuamente refinar suas escolhas profissionais durante a vida (CCR, 2015, p. 48).

O conhecimento é voltado para a aplicação no mundo, por isso o conceito de “Meta-aprendizado” reforça a ideia de correlacionar – Conhecimento, Habilidades e Caráter:

Tradicionalmente, o principal foco de um currículo educacional é na aprendizagem dos conteúdos das áreas de conhecimento. Mas um número crescente de pesquisas de várias áreas de estudo indica a necessidade de balancear conhecimento e compreensão de conteúdo com habilidades que apliquem esse conhecimento no mundo real;

qualidades do caráter que criem motivação, resiliência e inteligência socioemocional; e estratégias de meta-aprendizado que ajudem os estudantes a se tornarem reflexivos, autodirecionados e especialistas. (CCR, 2015, p. 51 – grifo nosso).

A Meta-aprendizagem exprime a ideia de motivação, resiliência e inteligência socioemocional. A finalidade do CCR (2015), por meio desta, é proporcionar uma estrutura educacional “robusta, abrangente e adaptável” (CCR, 2015, p. 58). Continuando o raciocínio, o CCR (2015) descreve:

Com a criação de uma estrutura de objetivos educacionais, podemos influenciar a discussão sobre padrões da educação, e como eles abrirão o caminho para uma reformulação profunda nas avaliações e torná-las mais holísticas e relevantes. Quando as avaliações refletirem visões atualizadas do que é importante aprender, será necessário reformular o currículo, para que se alinhe às novas abordagens da avaliação e, simultaneamente, o desenvolvimento profissional, para que os educadores estejam preparados para ajudar os estudantes a aprenderem os currículos atualizados (CCR, 2015, p. 58).

A lógica estabelecida obedece a um padrão, ou seja, reestrutura-se os objetivos educacionais, aplica-se avaliações e, assim, reformula-se os currículos. Na realidade, a reformulação curricular está intimamente relacionada à aplicação das avaliações, conforme demonstra o CCR (2015):

Figura 14: Sequência do foco de gerenciamento de mudanças

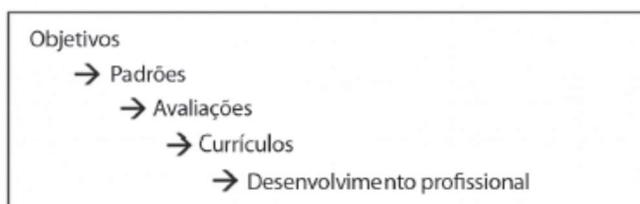


FIGURA 2.7 Sequência do foco do gerenciamento de mudanças.

Fonte: Center for Curriculum Redesign, 2015.

Esta é a “renovação” pretendida. A sequência de reformulações não remete a uma situação nova, pelo contrário, atende à padronização de reformas cujo princípio baseia-se nos requisitos de uma formação socioeconômica. De acordo com Deitos e Lara (2016), os setores empresariais e as instituições orgânicas do capital difundem um diagnóstico de deficiência do próprio sistema educacional a fim de atingir os

requerimentos socioeconômicos modernizantes. Essa compreensão é possível de ser constatada pela afirmação do CCR (2015):

O conhecimento é absolutamente essencial, mas demos reavaliar o que é relevante em cada área e adaptar o currículo para que reflita as prioridades da aprendizagem tanto nas disciplinas tradicionais quanto nas modernas. Além disso, existe um consenso que cresce a cada dia entre os empregadores que contratam recém-graduados e líderes ao redor do mundo de que nosso atual currículo, com foco no conhecimento, não prepara adequadamente os estudantes para a força de trabalho e para o mundo da atualidade, muito menos para o futuro, e que os estudantes devem praticar a aplicação de seu conhecimento usando habilidades. (CCR, 2015, p. 64).

Pelo exposto, o sistema educacional está defasado, pois o currículo não é capaz de preparar os estudantes para a força de trabalho e para o mundo atual. A ênfase não pode ser dada somente no conhecimento, necessita-se das habilidades para a aplicação na prática. Assim,

Ao analisar o atual estado dos currículos educacionais do mundo inteiro e considerar as novas demandas dos tempos atuais, fica cada vez mais claro que já passou da hora de fazer uma grande atualização em nossos objetivos do conhecimento. Ramificações, assuntos e tópicos interdisciplinares novos e modernos, com foco em conceitos, metaconceitos, métodos e ferramentas essenciais, com temas transversais,10 precisam ser incluídos na educação dos estudantes para prepará-los com o conhecimento necessário no século XXI. (CCR, 2015, p. 81).

O conhecimento do século XXI, corresponde segundo o CCR (2015), a três valores: Práticos, cognitivos e emocional, conforme demonstra a figura 15:

Figura 15: Pirâmide de valores



Fonte: Center for Curriculum Redesign, 2015.

Esses valores expressos pelo CCR (2015) desvelam os preceitos das competências exigidas nas reformulações curriculares. O conceito prático, cognitivo e emocional, relaciona-se com as competências descritas pelo Banco Mundial, no documento “Competências e empregos: uma agenda para a juventude”, de 2018, que descreve as competências técnicas, cognitivas e socioemocionais.

O valor prático, cognitivo e emocional, conforme o CCR (2015), propicia a dimensão das habilidades:

Esta visão redefine a transferência do aprendizado como o uso produtivo de habilidades e motivações com a finalidade de preparar os estudantes para que aprendam em situações novas no mundo real ou ambientes ricos em recursos, do que simplesmente aprender com os desafios da vida real. (CCR, 2015, p. 99).

As habilidades são representadas pelos quatro “C” (criatividade, pensamento crítico, comunicação e colaboração). Essas, por sua vez, têm uma finalidade:

As habilidades 4Cs descritas acima estão sendo uma demanda dos empregadores, são fundamentais para ajudar os estudantes a obter uma compreensão profunda do conhecimento e essenciais para facilitar a transferência do aprendizado para novos contextos [...]

Desta forma, podemos nos preparar melhor para as dificuldades globais da atualidade, **as novas demandas da força de trabalho do futuro e os desafios constantes da realização pessoal e social no mundo em constante mudança.** (CCR, 2015, p. 113 – grifo nosso).

Embora os quatro “C” apresentem-se como habilidades fundamentais do século XXI, para o CCR (2015), não basta. Além dessas, faz-se necessário acrescentar as habilidades do caráter:

[...] mas o conhecimento e as habilidades não são suficientes para preparar os estudantes para os desafios no futuro, e as qualidades do caráter podem ser melhores indicadores do sucesso do estudante no aprendizado, no trabalho produtivo e na carreira, e também no engajamento ativo nas responsabilidades cívicas. (CCR, 2015, p. 118).

As habilidades do caráter são: “[...] atuação, atitude, comportamento, disposição, mentalidade, personalidade, temperamento, valores, crenças, habilidades socioemocionais, habilidades não cognitivas e habilidades pessoais (CCR, 2015, p. 118). Essas habilidades do caráter foram sintetizadas pelo CCR (2015):

Figura 16: Qualidades essenciais do caráter

QUALIDADES ESSENCIAIS	QUALIDADES E CONCEITOS ASSOCIADOS (NÃO INCLUI TODOS)
<i>Mindfulness</i>	Autoconscientização, autorrealização, observação, reflexão, consciência, compaixão, gratidão, empatia, crescimento, visão, percepção, equanimidade, felicidade, presença, autenticidade, escutar, compartilhamento, interconectividade, interdependência, unidade, aceitação, beleza, sensibilidade, paciência, tranquilidade, equilíbrio, espiritualidade, existencialidade, conscientização social, conscientização multicultural, etc.
Curiosidade	Mente aberta, exploração, paixão, autodireção, motivação, iniciativa, inovação, entusiasmo, fascinação, apreciação, espontaneidade, etc.
Coragem	Bravura, determinação, fortaleza, confiança, assumir risco, persistência, resistência, entusiasmo, otimismo, inspiração, energia, vigor, zelo, alegria, humor, etc.
Resiliência	Perseverança, engenhosidade, tenacidade, determinação, coragem, autodisciplina, esforço, diligência, compromisso, autocontrole, autoestima, confiança, estabilidade, adaptabilidade, lidar com ambiguidade, flexibilidade, feedback, etc.
Ética	Benevolência, humanidade, integridade, respeito, justiça, igualdade, equidade, imparcialidade, compaixão, bondade, altruísmo, inclusão, tolerância, aceitação, lealdade, honestidade, franqueza, autenticidade, legitimidade, confiabilidade, decência, consideração, perdão, virtude, amor, atenção, afabilidade, generosidade, caridade, devoção, pertencimento, etc.
Liderança	Responsabilidade, abnegação, responsabilização, confiança, confiabilidade, consciência, humildade, modéstia, autorreflexão, inspiração, organização, delegação, orientação, compromisso, heroísmo, carisma, subordinação, engajamento, liderança pelo exemplo, orientação para o objetivo, foco, orientação para o resultado, precisão, execução, eficiência, negociação, consistência, socialização, diversidade, decoro, etc.

Fonte: Center for Curriculum Redesign, 2015.

As seis qualidades do caráter, conforme foi demonstrado pelo CCR (2015), tem o intuito de nortear os currículos do século XXI. As qualidades do caráter, as habilidades e o conhecimento, visam a composição curricular voltada para o desenvolvimento profissional (CCR, 2015). Assim, para incorporar os conceitos desenvolvidos pelo CCR (2015), demonstrados até então, o CCR (2015) apoia-se no conceito de metacognição, que se refere a capacidade de “aprender a aprender” (CCR, 2015, p. 133):

A metacognição, em rápidas palavras, é o *processo de pensar sobre o pensamento*. É importante em cada aspecto da escola e da vida, pois envolve autorreflexão sobre a sua posição atual, seus objetivos futuros, as possíveis ações e estratégias e resultados. Essencialmente, é uma estratégia básica de sobrevivência e tem se mostrado presente até em ratos. Talvez a razão mais importante para desenvolver a metacognição é que ela pode melhorar a aplicação do conhecimento, das habilidades e das qualidades do caráter em esferas além do contexto imediato de aprendizagem. (CCR, 2015, p. 133).

A metacognição tem o objetivo de intensificar a aprendizagem por meio competências (CCR, 2015, p. 136). Desse modo, o CCR (2015) apropria-se do conceito de mentalidade fixa e mentalidade para o crescimento, a fim de fundamentar como deve ser uma educação bem-sucedida. Nas palavras do CCR (2015):

De acordo com a pesquisa de Carol Dweck, existem duas amplas categorias desses modelos mentais para o sucesso. Na mentalidade fixa, o indivíduo acredita que suas qualidades básicas, assim como sua inteligência e talento, são traços meramente invariáveis. Assim, passa seu tempo documentando sua inteligência e talento, em vez de desenvolvê-los. Esses indivíduos também acreditam que seu talento sozinho basta para atingir o sucesso – sem contar o esforço. Isso leva a padrões de comportamento de autoderrota que os estudantes não percebem. Por outro lado, na mentalidade de crescimento, as pessoas reconhecem que o talento é apenas o ponto de partida e acreditam que as habilidades podem ser desenvolvidas por meio de dedicação ao trabalho. Essa ideia cria o amor pela aprendizagem simplesmente pelo fato de aprender, e a resiliência, que é essencial para o sucesso de grandes esforços. (CCR, 2015, p. 137).

Resiliência, aprender a aprender, curiosidade etc., são as palavras de ordem para o estabelecimento de um currículo para o sucesso. Por isso, o CCR (2015), reitera a relevância da metacognição na educação, para que “[...] os estudantes pratiquem reflexão, aprendam com seu aprendizado, internalizem uma mentalidade

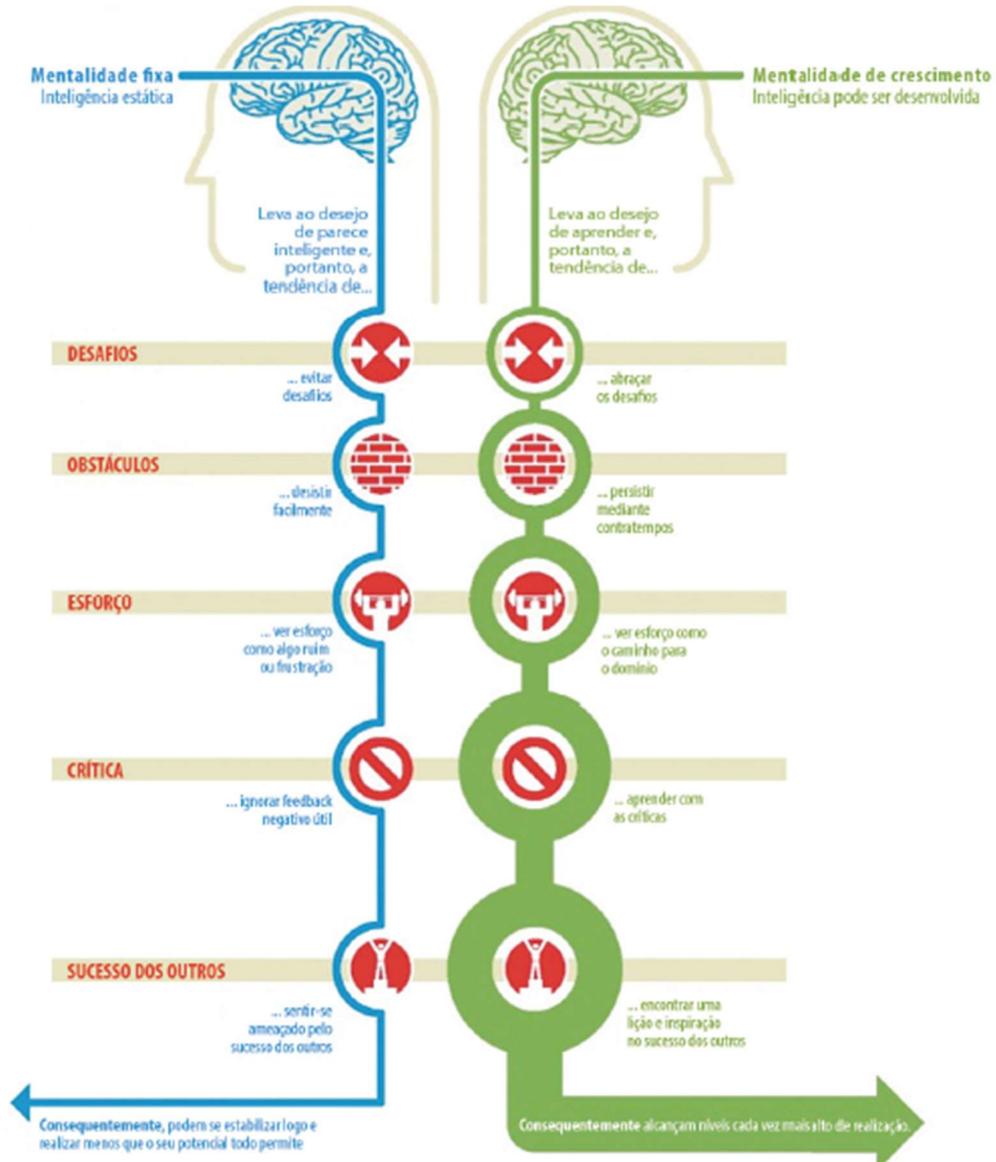
de crescimento que os estimule a se empenhar e aprendam como adaptar seu aprendizado e comportamento com base em seus objetivos (CCR, 2015, p. 133).

Para que seja possível o sucesso no desenvolvimento educacional, deve-se priorizar, segundo o CCR (2015), o desenvolvimento da mentalidade do crescimento. Tal preceito está ancorado em Dweck (2017):

O mindset de crescimento é a crença de que as aptidões podem ser cultivadas. Mas isso não define a extensão possível da mudança nem quanto tempo a mudança exigirá. Tampouco significa que tudo possa ser modificado, como as preferências e os valores [...] O mindset de crescimento também não determina que tudo que é possível mudar deva ser mudado. Todos precisamos aceitar algumas de nossas imperfeições, em especial aquelas que realmente não prejudicam nossa vida ou a de outrem. O mindset fixo dificulta o desenvolvimento e a mudança. O mindset de crescimento é um ponto de partida para a mudança, mas cada um deve decidir por si mesmo em que direção seus esforços de mudança seriam mais úteis. (DWECK, 2017, p. 59).

O sucesso, portanto, é determinado pela subjetividade individual, isto é, a condição determinante do sucesso é dada pela mentalidade do crescimento do indivíduo, pois “o simples fato de tomar conhecimento do mindset de crescimento é capaz de causar uma grande mudança na forma pela qual as pessoas pensam em si mesmas e em suas vidas” (DWECK, 2017, p. 237):

Figura 17: As duas mentalidades



Fonte: Center for Curriculum Redesign, 2015.

O CCR (2015) ancora-se na perspectiva da mentalidade de crescimento e mentalidade fixa, para desenvolver a ideia de que é possível criar amor pela aprendizagem por meio da resiliência. A mentalidade do crescimento é um requisito para que a metacognição ocorra. Assim, “[...] a metacognição é o segredo para reconhecer oportunidades de melhoria, e a mentalidade de crescimento é necessária para acreditar que a pessoa pode melhorar com sucesso. Depois disso, a metacognição é necessária para planejar, monitorar e avaliar com eficácia as estratégias de aprendizado da pessoa.” (CCR, 2015, p. 141).

Por essas elucidações, percebe-se que os princípios educativos do CCR (2015), fundamentam-se na psicologização respaldada no pensamento individual para o sucesso, em outras palavras, adquire-se o sucesso se a sua mente for trabalhada para o crescimento, enquanto a mente “fixa” acarreta no fracasso (DWECK, 2017).

O livro do CCR (2015) fornece os princípios teóricos produzidos pelos Intelectuais Orgânicos do capital empregados nas políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da BNCC. O CCR (2015) é um órgão internacional que tem por objetivo a reformulação dos padrões educacionais do ensino básico, logo, as justificativas propostas para a educação do século XXI permitem-nos a elucidação de conceitos que, por vezes, não estão nítidos na BNCC. O sucesso para o século XXI, proposto pelo CCR (2015), precisa levar em conta uma padronização curricular adaptável e versátil. Por isso, as competências tornam-se indispensáveis:

No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. (BRASIL, 2017, p. 16).

Os objetivos educacionais da BNCC, com base nas competências, alicerçam-se nas finalidades educativas de organizações internacionais, como o CCR (2015). Difundir a reformulação e padronização de currículos é o propósito deste órgão internacional. Assim, ao esmiuçar os conceitos defendidos pelo CCR (2015), observou-se os reais fundamentos da BNCC, principalmente da formação pautada nas competências.

No bojo das reformas curriculares pretendidas para este século, conforme se observou nos argumentos do CCR (2015), a BNCC atende aos propósitos educativos de um currículo útil, versátil e adaptável ao século XXI. Assim, para dar continuidade ao questionamento estabelecido neste trabalho, busca-se na próxima seção investigar as proposições socioemocionais adotadas pela BNCC.

4 PROPOSIÇÕES SOCIOEMOCIONAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

Demonstrada a organicidade dos princípios educacionais da BNCC nos capítulos anteriores, com base no documento: “Competências e Empregos: Uma agenda para a juventude”, de 2018 e no livro “Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso”, de 2015, faz-se necessário evidenciar o fundamento das proposições socioemocionais do documento - BNCC. O objetivo é demonstrar a articulação presente na definição do conceito de “competência socioemocional” entre as organizações internacionais com as justificativas adotadas pela BNCC. O enfoque, portanto, é investigar teórica e ideologicamente as bases constituintes do elemento “socioemocional”. As premissas práticas desta análise consideram os limites estruturais últimos da força social dominante, de modo a identificar as ilusões ideológicas mais convenientes que correspondem ao ponto de vista da ordem sociometabólica do capital (MÉSZÁROS, 2009).

4.1 AS PROPOSIÇÕES SOCIOEMOCIONAIS DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

Inicia-se esta seção com um trecho de um texto publicado pela nova escola⁴⁹ sobre as Competências Gerais da BNCC:

As dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que buscam promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural. Mas, para o aluno ser capaz de exercer plenamente todas elas, não bastam práticas em sala de aula. Elas demandam a incorporação de mudanças nos vários âmbitos da escola. Gestão, formação de professores, processos de avaliação e o próprio projeto político-pedagógico (PPP) são pontos que deverão ser repensados para que tudo esteja alinhado com os princípios da BNCC. (NOVA ESCOLA, 2018, p. 1).

As demandas formativas das Competências Gerais da BNCC projetam mudanças em todos os âmbitos educativos, na gestão, formação de professores, avaliação e Projeto Político Pedagógico (PPP). Assim, analisar os aspectos teóricos

⁴⁹ Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/3/o-que-acontece-na-sua-escola-com-as-novas-competencias>>. Acesso em: 1 ago. 2019.

e ideológicos da reformulação estrutural pretendida pela BNCC, é, antes de tudo, uma necessidade histórica.

Desenvolver competências socioemocionais representa a demanda histórica de um determinado período. Por isso, afirma-se que, essas, por sua vez, não rompem com o poder ideológico de subordinação e reprodução ao processo sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2009). Rompimento, certamente, não é o objetivo.

As Competências Gerais da BNCC estão diluídas na concepção socioemocional. O conteúdo não é pensado para a apropriação do conhecimento científico. O objetivo é atingir o “projeto de vida”, ou seja, “Na proposta das competências, o que deve ser considerado é como eu vou usar a matemática para meu projeto de vida, para resolver problemas ou para meu autoconhecimento” (NOVA ESCOLA, 2018, p. 5). Nesse sentido, pontua-se a seguir algumas reflexões decorrentes da análise sobre as dez Competências Gerais da BNCC.

A primeira competência – Conhecimento - é definida como a capacidade de valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social e digital, a fim de explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018). Em síntese, na BNCC:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária. (BRASIL, 2017, p. 18).

A problematização necessária acerca do “Conhecimento” proposto está no fato de o mesmo servir de cooptação subjetiva na formação de futuros empregados e desempregados. A Teoria de Capital Humano encobre-se de solidariedade por meio das competências socioemocionais, de modo que o “Conhecimento” enfatizado na BNCC é o saber prático em detrimento do teórico. Para reforçar esta ideia, trazemos a concepção da Nova Escola sobre a função das competências:

Esse direcionamento implica que, além dos aspectos acadêmicos, precisamos expandir a capacidade dos alunos de lidar com seu corpo e bem-estar, suas emoções e relações, sua atuação profissional e cidadã e sua identidade e repertório cultural. No documento, o foco das escolas passar a ser não apenas a transmissão de conteúdos, mas o desenvolvimento de competências compreendidas como a soma de conhecimentos (saberes), habilidades (capacidade de aplicar

esses saberes na vida cotidiana), atitudes (força interna necessária para utilização desses conhecimentos e habilidades) e valores (aptidão para utilizar esses conhecimentos e habilidades com base em valores universais, como direitos humanos, ética, justiça social e consciência ambiental). (NOVA ESCOLA, 2018, p. 13).

O conhecimento competente é o necessário para saber agir. Assim, o conhecimento necessário é o da volatilidade e incerteza, ou seja, constrói-se a noção de uma autonomia, na qual está pré-determinada no âmbito organizativo do trabalho polivalente. De outro modo,

Na aprendizagem da competência não se pode desprezar a dimensão do conhecimento. Conhecimento dos saberes e atos técnicos, mas igualmente conhecimento das expectativas dos clientes-usuários, consequentemente, conhecimento dos usos de produtos e de serviços que dão fundamento a essas expectativas. (PHILIPPE, 2001, p. 145).

A competência do conhecimento, definida na BNCC, exprime, portanto, as características necessárias a um determinado contexto social, político e, principalmente, econômico, pois o conhecimento proposto adequa os indivíduos para a contradição capital *versus* trabalho. A função teórica e ideológica da competência do conhecimento se dá por meio da harmonização ou naturalização da condição humana existente, cujo objetivo opera na forma de coesão social⁵⁰.

A competência, entendida como um conhecimento prático (PHILLIPE, 2001), permite o estabelecimento de políticas e ações educacionais voltadas à convergência dos projetos dos empresários (RAMOS, 2002). Ainda, de acordo com Ramos (2002), um sistema de competência visa a institucionalização de uma identidade formativa e produtiva, por isso,

A competência foi definida como o conjunto complexo e integrado de capacidades que as pessoas põem em jogo em diversas situações reais de trabalho para resolver os problemas com os quais elas se defrontam, de acordo com os padrões de profissionalidade e os critérios de responsabilidade social próprios de cada área profissional. A competência deve ser transferível e evolutiva (aberta a aprendizagens ulteriores). Assim, a investigação e a normalização de competência deixam de ser centradas somente na análise de desempenhos para identificar também as capacidades mobilizadas, definidas como conjunto de saberes articulados que se põem em jogo nas atividades e situações de trabalho identificadas no perfil profissional. (RAMOS, 2002, p. 118).

⁵⁰ Segundo o pensamento Durkheimiano, os fatos sociais ocorrem mediante as formas de solidariedade social e coesão social. Esta, por sua vez, refere-se às normas de condutas obrigatórias (moral) entre indivíduos e grupos sociais.

Com base em Ramos (2002), pode-se analisar que a competência do conhecimento, expressa na BNCC, enfatiza a aprendizagem como um fim adaptativo à aplicabilidade de resolução de problemas:

A competência fala também que não adianta só saber, é preciso aplicar. Ela valoriza, portanto, a utilização prática do conhecimento, que pode ocorrer por meio da elaboração de textos com destinatários reais, cartaz, vídeos, propostas, apresentações e outros produtos. Se essa produção estiver conectada à resolução de um problema concreto ou a uma intervenção construtiva na realidade, melhor. Pode-se começar com algo pequeno, com impacto na sala de aula (um cartaz sobre combinados de como separar o lixo, por exemplo), e que vai se expandindo (para a escola, a comunidade do entorno etc.) conforme o segmento e a faixa etária permitirem. (NOVA ESCOLA, 2018, p. 20).

O conhecimento, nessa perspectiva, reduz-se a um comportamento prático, isto é, a uma capacidade emocional capaz de exercer a regulação social por meio de um vocabulário destinado a assegurar a obediência e a resignação pública (MORAES, 2003). Nessa condução, o desenvolvimento do raciocínio, estabelecido na segunda competência – Pensamento científico, crítico e criativo, é determinado pela criatividade na criação de soluções:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018, p. 18).

O desenvolvimento de um raciocínio adaptado é a proposta da segunda competência da BNCC. A criatividade, ao que tudo indica, estabelece-se na forma de *know-how*, já que o pensamento científico e a criatividade estão dados a partir da ambivalência e mutações da sociedade (PHILIPPE, 2001), ou seja,

A competência traz um convite para que a investigação não seja conformista, mas ocorra de maneira **crítica e criativa**. Para sair dos caminhos óbvios, é essencial ensinar a formular boas perguntas, mais até do que saber a resposta certa. Afinal, é a capacidade de questionar que vai desenvolver o interesse e a autonomia para que continuem investigando. Crianças e jovens devem, então, aprender a explorar possibilidades: por que é assim? Tem de ser sempre assim? Posso aplicar esse conhecimento de outra maneira? **Em um mundo sempre em mudança, conseguir criar novas soluções é fundamental**. Quem só aprender a reproduzir as mesmas respostas, não dará conta dos desafios que virão, certamente diferentes dos atuais. (NOVA ESCOLA, 2018, p. 24 – grifo nosso).

Pelas considerações, entende-se o raciocínio proposto pela competência da BNCC como um mecanismo instrumentalista, assim, o pensamento científico e a criatividade caracterizam-se por desempenhos específicos, prescritos e observáveis. Sobre isso, Ramos (2002) destaca:

A abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis. Isto explica a resistência, ainda que não organizada, da maioria dos professores em conhecer, compreender e praticar a pedagogia da competência. (RAMOS, 2002, p. 154).

O raciocínio, desta maneira, é uma falsa autonomia de desenvolvimento, pois o mesmo estipula, com base na imediaticidade, qual é o pensamento científico e a criatividade que se espera, haja vista as constantes mudanças do contexto social do século XXI. Assim, cabe afirmar que a pedagogia das competências (RAMOS, 2002), empobrece a produção social e histórica do conhecimento.

A pedagogia das competências baseia-se em situações-problema. Contraditoriamente, levando-se em conta as duas primeiras competências da BNCC, a terceira, denominada – Repertório cultural, valoriza as diversas manifestações artísticas e culturais:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (BRASIL, 2017, p. 18).

A cultura, de acordo com a BNCC, torna-se um elemento de potencialização da produtividade socioeconômica. Lança-se, assim, alguns questionamentos: Como é possível o desenvolvimento artístico e cultural a partir de um conhecimento e raciocínio imediatista e instrumental? E, mais, esperar que os alunos se expressem e atuem por meio das artes? O repertório cultural, na BNCC, está esfacelado na distribuição desigual da apropriação da cultura, dessa forma, neste trabalho, considera-se as afirmações desta competência uma medida de massificação da cultura. Logo, contrariando essa ideia, entendemos que

[...] a educação, em sentido amplo, é o processo de humanização caracterizado pela apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade no decorrer da história. Parte dessa apropriação é direta: ocorre por meio da participação dos sujeitos na cultura. Outra, porém, não pode ser captada diretamente pelos sujeitos em sua interação

com o mundo; trata-se do conhecimento teórico. Propiciar o acesso a esse bem cultural específico, que não está garantido aos sujeitos por outras práticas culturais, que não se adquire por meio da vivência e da empiria, é o papel que cabe às instituições de ensino. É por essa especificidade da instituição escolar que se valorizam os conhecimentos sistematizados pelas diferentes ciências – os conhecimentos teóricos – como conteúdos centrais da atividade pedagógica. (SFORNI, 2015, p. 376).

Ao corroborar com a compreensão de educação como processo de humanização, o “repertório cultural” (BRASIL, 2017) não pode delimitar-se a uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade às incertezas da contemporaneidade (RAMOS, 2002). A condição de adaptabilidade acarreta na responsabilidade subjetiva dos indivíduos, levando-os a um processo de ordenamento da cognição emocional. Isto posto, torna-se fundante a habilidade da Comunicação, quarta competência definida na BNCC:

Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2017, p. 18).

O objetivo desta competência é atingir o entendimento mútuo por meio das diferentes linguagens. Observa-se que o sentimento é exacerbado, assim, a compreensão, no sentido literal, equivale a uma cognição emocional voltada ao entendimento prático. Nesse sentido,

O termo entendimento não remete apenas à dimensão cognitiva, mas também à dimensão compreensiva. A dimensão cognitiva impõe-se por si mesma: para intervir de maneira pertinente em uma pane é preciso conhecer o funcionamento da máquina. Para responder de maneira pertinente a um cliente que telefona para o 1014 da France Telecom é preciso conhecer os produtos e serviços que essa empresa oferece. Para dizer a verdade, não se trata de empregar um conhecimento prévio, mas de saber mobilizá-lo judiciosamente em função da situação. (PHILIPPE, 2001, p. 72).

A competência da comunicação, por esta análise, implica em sua mobilização para aplicá-la em uma situação. Assim, o caráter da comunicação atende um requisito técnico preparado pela inteligência emocional. Por isso, pactua-se com Zanardini (2018), ao afirmar que a BNCC materializa o estabelecimento de uma ordem subjetiva, anunciada como objetivos socioemocionais.

A formação pautada em competências visa a homogeneização emocional. A delimitação das Competências Gerais da BNCC conduz ao perfil do “aprender a ser” estabelecido pelo Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, de 1996. Para “aprender a ser” e constantemente “aprender a aprender”, a Cultura digital – quinta competência da BNCC, apresenta-se como uma ferramenta indispensável para a vida das pessoas na sociedade:

Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. (BRASIL, 2017, p. 18).

A tecnologia, defendida nesta competência da BNCC, remete-nos à ideia de desenvolvimento tecnológico associado ao processo de capital e trabalho. Para Harvey (2016), a tecnologia se tornou um campo especial de negócios, logo, sua introdução no processamento de informações, tem influenciado imensamente o modo de funcionamento do capital. A centralidade desta competência reside em considerá-la como uma etapa de qualificação do trabalhador. A fim de especificar tal pensamento:

Atualmente, a falta de acesso e o uso limitado das tecnologias ampliam as desigualdades. **Afinal, quem sabe usá-las está mais preparado para os desafios do mundo.** Por isso, priorizou-se a inclusão de uma competência geral que aponta para o domínio desse universo e aparece transversalizada em habilidades de todos os componentes curriculares. As escolas precisam assegurar a infraestrutura. Para os professores, fica a tarefa de qualificar o uso para que os alunos façam o melhor proveito desses recursos. (NOVA ESCOLA, 2018, p. 35 – grifo nosso).

Pelo exposto, a tecnologia é uma ferramenta capaz de promover uma concepção mental adequada ao presente mundo tecnológico. Saber usá-la é uma habilidade emocional adaptada às contradições mutáveis da tecnologia, pois,

Tecnologias de produção e disseminação do conhecimento, para armazenamento e recuperação de dados e informação, são fundamentais para a sobrevivência e perpetuação do capital. Não só fornecem tendências de preço e outras informações que orientam decisões de investimento e atividades de mercado, como também preservam e promovem concepções mentais do mundo que facilitam a atividade produtiva, guiam as escolhas dos consumidores e estimulam a criação de novas tecnologias. (HARVEY, 2016, p. 100).

Estabelece-se uma relação de interdependência entre tecnologia e desenvolvimento econômico, cuja finalidade é a manutenção das atividades de mercado. Essa concepção de tecnologia torna-se fetichista:

O fetichismo da tecnologia é muito disseminado e isso tem consequências importantes. Ele leva, por exemplo, à crença generalizada de que há uma solução tecnológica para qualquer problema social e econômico. (HARVEY, 2018, p. 113).

O indivíduo com esta formação cria para si, baseando-se nas premissas no desenvolvimento tecnológico, a falsa noção de estar no controle de seu Projeto de vida, conforme estabelece a sexta competência da BNCC – Trabalho e projeto de vida:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu **projeto de vida pessoal**, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 18 – grifo nosso).

O projeto de vida, pelo que se apresenta na BNCC, sustenta-se sob a ótica de um plano de ação individual. Assim, o projeto de vida se apresenta numa relação subjetiva entre presente e futuro, de modo a desconsiderar o “[...] campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1072).

Sem considerar o processo histórico e social, o Projeto de Vida é o horizonte das incertezas, um meio de preparação ao futuro, ou seja, “[...] o futuro aparece como um horizonte temporal subjetivamente influenciável, à disposição dos indivíduos como espaço de experimentação” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1073). Em outras palavras:

Compreende a capacidade de gerir a própria vida. Os estudantes devem conseguir refletir sobre seus desejos e objetivos, aprendendo a se organizar, estabelecer metas, planejar e perseguir com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos presentes e futuros. Inclui a compreensão do mundo do trabalho e seus impactos na sociedade, bem como das novas tendências e profissões. (NOVA ESCOLA, 2018, p. 38).

O Projeto de Vida configura-se como a soma de capacidades individuais, isto é, a “mentalidade para o crescimento” (DWECK, 2017) permite a preparação para o futuro marcado pelo risco do indeterminável. A competência Trabalho e Projeto de Vida sintetiza os anseios de uma formação determinada por “[...] crescentes

inconstâncias, flutuações, descontinuidades, movimentos autênticos de vai e vem” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1079).

Os componentes da formação socioemocional, operacionalizam a resignação para o emprego ou desemprego. Assim, a Argumentação, sétima competência da BNCC, tem o intuito de valorizar os direitos humanos e socioambientais:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e **promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental** em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p. 19 – grifo nosso).

Esta competência traz a valorização humana e socioambiental como decorrência apenas da subjetividade. O problema não está na ênfase aos direitos humanos e ao possível cuidado ao planeta, mas, principalmente, em não a considerar no processo histórico do desenvolvimento socioeconômico do período que gera inúmeros problemas ambientais. Remonta-se aos direitos humanos e socioambientais no discurso da “sustentabilidade”, em que se destaca a noção de “crescimento inclusivo e sustentável”, ignorando as contradições do dinamismo capitalista moderno.

O intuito é disseminar uma concepção pautada na responsabilidade social, em negócios “socialmente responsáveis”, um “bom comportamento”. De certa forma, uma naturalização das determinações políticas, sociais e econômicas. Nesse sentido, a formação da BNCC aponta para a promoção da flexibilização profissional como “[...] produto desagregado de uma suposta convergência dos projetos individuais e empresariais promovida pela competência” (RAMOS, 2002, p. 124).

Os códigos da identidade profissional articulada à globalização e ao neoliberalismo manifestam-se na BNCC mediante as dez Competências Gerais. O produto a ser alcançado expressa os valores sociais da esfera da personalidade (RAMOS, 2002). Assim, na condição de instabilidade do mundo moderno, o “autogerir-se” exprime uma habilidade essencial de controle das emoções. Por isso, a oitava competência da BNCC – Autoconhecimento e autocuidado, expõe a necessidade de reconhecimento das emoções e sentimentos:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo. (BRASIL, 2017, p. 19).

A competência referente ao autoconhecimento e autocuidado, exposto na BNCC, conduz a uma função educativa que visa “[...] a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas” (RAMOS, 2002, p. 135). Autogerir-se expressa a capacidade de adaptar-se às incertezas das trajetórias de vida, de modo que o controle das emoções desempenha a função de conformação e sublimação da realidade social.

A formação justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017), elencada por meio das competências gerais da BNCC, propicia a desigualdade em nome do direito à diferença (RAMOS, 2002). A noção de competências metodizadas na BNCC, aludem a concepção de algo efetivamente novo na educação, correspondente às transformações sociais e econômicas da época. Logo,

A ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2002, p. 221).

A ênfase em competências está superposta em relação aos saberes científicos. O objetivo é a demanda do saber agir, saber ser, sendo a autogestão um processo de expropriação da própria vida, pois o controle por meio da cognição emocional determina uma condição de naturalização do “exército” de trabalhadores e sobrantes, isto é, “As pressões de mudança no currículo voltam-se à formação para o trabalho e para o desemprego, situação prevista e que os reformadores e experts recomendam enfrentar com fomento ao empreendedorismo, criatividade, inovação e proatividade” (SHIROMA; ZANARDINI, 2019, p. 127).

O respeito, premissa sobretudo humana, e que deveria ser um valor universal, está definido como uma técnica, assim, ser competente é ter a habilidade de Empatia e cooperação, conforme estabelece a nona competência da BNCC:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. (BRASIL, 2017, p. 19).

A valorização da diversidade cultural visa o reconhecimento e a tolerância com a diferença (CARVALHO, 2010). O objetivo, no plano formal, é garantir e minimizar a possibilidade de conflitos, ou seja, “A interculturalidade, ao colocar ênfase na relação entre as culturas, passou a ser vista como uma forma de promover a compreensão e o intercâmbio entre elas [...]” (CARVALHO, 2010, p. 9).

A enunciada empatia e cooperação corrobora com a responsabilização sobre a escola para a promoção de práticas inclusivas, de respeito e valorização da diversidade cultural (CARVALHO, 2010). Por isso, tal competência da BNCC

Aborda o desenvolvimento social da criança e do jovem, propondo posturas e atitudes que devem ter em relação ao outro. Fala da necessidade de compreender, de ser solidário, de dialogar e de colaborar com todos, respeitando a diversidade social, econômica, política e cultural. (NOVA ESCOLA, 2018, p. 52).

A diversidade cultural adquire as características das formas de sociabilidade exigida. Dessa forma, segundo Carvalho (2010), a finalidade da valorização da diversidade cultural tem como fundamento a reorganização do processo de expansão do mercado:

O propósito é aceitar e afirmar a diferença, organizando-se segundo a lógica do capital, ou seja, integrando-a à rede global de produção e circulação dos bens. Em outros termos, o global se alimenta da diferenciação como integrante da sua expansão, pois a singularidade ou o exótico podem ser triunfos e termos de competitividade. (CARVALHO, 2010, p. 28).

Diante a primazia da formação humana, a partir das competências, a empatia torna-se um mecanismo para a diversidade, a diferença, a pluralidade, a heterogeneidade, fortalecendo-se assim, a autorrealização e, principalmente, a responsabilização individual. Por esse motivo, a formação para a cidadania passa a ser incremento da diversidade cultural.

A décima competência da BNCC – Responsabilidade e cidadania, define-se como a capacidade de

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 19).

Pelo exposto, cabe à educação a formação para a cidadania, sendo a mesma responsável pelo compromisso de fortalecer o indivíduo como cidadão no mundo, a fim de construir democracias multiétnicas e a paz mundial (CARVALHO, 2010). A cidadania, neste trabalho, é compreendida por meio dos fundamentos da materialidade moderna da sociedade capitalista. Nesse sentido, entende-se que a problemática da cidadania apontada na competência da BNCC, refere-se à emancipação política⁵¹, e esta, expressa uma perspectiva limitada e parcial, uma vez que exprime os interesses de uma classe – a burguesia (TONET, 2016). A tendência dos interesses desta classe, conforme o nível de sociabilidade atual, é fundamentar-se na cidadania para a promoção da heterogeneidade cultural e identidade multiétnica:

Por entendermos que a cidadania é historicamente um atributo político, levando-se em consideração as características do momento histórico atual, especialmente as que se relacionam ao fenômeno da globalização, dentre as quais a cultura do consumo e a ideia de livre escolha, de autodefinição e de autoafirmação, podemos afirmar que a cidadania, ao ser esvaziada de grande parte de seus antigos conteúdos se redefine, passando a pautar-se na produção de um diferencial cultural que se transforma sob o signo da vitalidade cultural local e da legitimidade de uma ordem social fundada na lógica do mercado. (CARVALHO, 2010, p. 26).

Em síntese, como dimensão política, a cidadania exprime a condição de reprodução da desigualdade social. O que significa, segundo Tonet (2016), que por mais aperfeiçoada que seja, ela jamais permitirá aos indivíduos serem efetivamente e plenamente livres. Ainda de acordo com o autor:

Para maior clareza quanto às limitações essenciais da cidadania, basta lembrar da condição do trabalhador dentro da fábrica. O trabalhador assalariado pode perfeitamente ser um cidadão, no gozo

⁵¹ Segundo Tonet (2016), há uma clara distinção entre emancipação política e emancipação humana: “A primeira é necessariamente limitada e parcial porque expressa a perspectiva de uma classe, que é, por sua natureza, parcial, a burguesia. A segunda, por sua vez, é ilimitada e total por expressar a perspectiva aberta pela classe trabalhadora que exige, para realização plena dos indivíduos que a compõem, supressão de todas as classes e a transformação da humanidade em uma verdadeira comunidade (TONET, 2016, p. 56).

mais pleno dos seus direitos. No entanto, ele jamais deixará de sofrer a exploração e a dominação do capital. Portanto, jamais poderá ser plenamente livre, jamais será efetivamente sujeito da sua história (TONET, 2016, p. 58).

Vale lembrar que a constatação das limitações da cidadania não significa uma contrariedade às lutas e direitos sociais. Nas palavras de Tonet (2016): “Significa, apenas, que não se deve confundir emancipação política com emancipação humana” (TONET, 2016, p. 59).

As competências socioemocionais da BNCC, definidas como as dez Competências Gerais, operam na funcionalidade das condições produtivas, na medida em que fornecem os elementos básicos necessários ao processo produtivo e também os requerimentos socioeconômicos ideologizante da sociedade (DEITOS, LARA, 2019). Nesse sentido,

Uma visão hegemônica de liderança socioeconômica e política de setores empresariais, configurada como representação da classe proprietária dos meios de produção e, desse modo, promotora de determinada visão social e ideológica sobre educação e formação profissional, supostamente necessária aos mecanismos de funcionamento da sociedade, produz políticas formativas capazes de atender aos seus interesses imediatos e, contraditoriamente, negar o atendimento coletivo das necessidades educativas e culturais para o conjunto da população. (DEITOS; LARA, 2019, p. 18).

A cognição das emoções torna-se o elemento subordinativo aos aspectos socioeconômicos e ideológicos da sociedade. Assim, as Competências Gerais da BNCC articulam-se aos princípios da ordem globalizante, em que se propaga a preparação emocional como requisito da atual forma de sociabilidade do capital.

A política da cognição socioemocional constitui-se em conexões lucrativas da educação como um negócio. A mercantilização da educação ocorre por meio de alianças políticas em que instituições privadas, algumas “sem fins lucrativos”, operam mediante o desenvolvimento de produtos e serviços – currículo e avaliação, a fim de alcançar o crescimento dos negócios (BALL, 2014).

A intelectualidade orgânica da BNCC, expressada pela organização – CCR, demonstra os elementos constitutivos do aspecto socioemocional. Nesse sentido, considera-se que o desenvolvimento da política educacional da BNCC se articula aos termos educacionais da política transnacional.

A ideologia das proposições da BNCC, apresentada, principalmente, pelas dez Competências Gerais do documento, consolidam a estratégia de educação pela via da cognição das emoções. Essa estratégia, ao que tudo indica,

[...] cria as condições favoráveis para a sustentação do mito de que o crescimento econômico geraria o emprego, e a educação possibilitaria a inserção no mercado de trabalho, reduziria a pobreza e, conseqüentemente, melhoraria a saúde, através da obtenção da renda e aquisição do conhecimento. (FIGUEIREDO, 2006, p. 106).

Para sustentar o mito do crescimento sustentável, a subjetividade individual, enfatizada na BNCC, concentra-se na ideia de eficácia educacional como instrumento de distribuição de renda e equalização social (FIGUEIREDO, 2006). As Competências Gerais da BNCC englobam o conjunto de diretrizes do CCR, na medida que adota os princípios educacionais emanados pela mesma, pautando-se na Educação em Quatro Dimensões. Em síntese, o elemento socioemocional expressa, simbolicamente, uma política global de alinhamento da subjetividade humana, não por acaso, o CCR elaborou o documento em conjunto com o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, no Brasil, denominado “Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC”, de 2018.

O estabelecimento de uma política globalizante pauta-se na ideologia de saneamento dos problemas sociais. Na atual forma de sociabilidade do capital, com base no processo multifacetado do trabalho (ANTUNES, 2005),

[...] a educação e os negócios de consultorias estão firmemente enraizados nas redes complexas e cruzadas de elaboração e entrega de política e vários tipos de trabalho de *transação* – corretagem e confecção de contrato, avaliação de programas, serviços jurídicos – muitos dos quais estão ocultos. Vários tipos de “trabalho de estado” são feitos por meio de múltiplas relações e responsabilidades e em relação à governança educacional – os negócios atuam como consultores, avaliadores, prestadores de serviço, filantropos, pesquisadores, críticos, corretores, “parceiros”, membros de comissão e como consultores e auditores. (BALL, 2014, p. 164).

O estabelecimento de políticas educacionais em rede possibilita a atuação de investidores privados na educação e, assim, desenvolvem-se políticas de empreendedorismo. Logo, os princípios formativos baseiam-se na estrutura predominante socioeconômica do capital, porém, rearticulam-se as necessidades formativas conforme as “novas” apostas em capital humano. Por isso, a educação pautada na cognição socioemocional possibilita uma sujeição psíquica capaz de

promover a aceitação ao novo mundo multifacetado do trabalho (ANTUNES, 2005). A ênfase no aspecto mercantil e concorrencial atinge todos os níveis de sociabilidade, assim, na educação, a formação por meio de competências socioemocionais, possui a função paradoxal de corresponder duas demandas: a primeira deriva da compreensão de conceber a educação como mecanismo de preparação às imprevisibilidades do mercado, ao passo que, no segundo momento: sabe-se que, no âmbito da competitividade, a formação polivalente intensifica o processo de exploração e do desemprego.

O mito, portanto, reside no fato de conceber a educação pelo viés educação-trabalho, trabalho-educação como demanda produtiva, ou seja, a retórica pragmática formativa considera os problemas econômicos resultantes da falta de preparo educacional (MORAES, 2003). Nessa condução, as competências socioemocionais operam na forma de controle social e condicionam psiquicamente e ideologicamente os interesses de manutenção do *status quo* social. Ou seja,

A fim de construir o consenso em torno das reformas – ou das políticas públicas – pretendidas, as “novas” apostas em capital humano e no campo educacional são justificadas pela ideia de que investir nesse “ramo” é fundamental para a dinamização do crescimento econômico para a redução da pobreza, pela baixa relação custo/benefício que este investimento apresenta. Neste sentido, é requerido que a escola desempenhe um novo papel. (ZANARDINI, 2006, p. 125).

As competências socioemocionais, expressas por meio da BNCC – as dez Competências Gerais do documento, embasam a reforma educacional brasileira e compatibilizam um conjunto de mudanças baseadas em um processo de ajuste estrutural. No âmbito das políticas educacionais, a BNCC reforça o processo de formação humana almejado na atual forma de sociabilidade do capital, ao mesmo tempo que corrobora no processo de ajuste estruturante do capital.

As políticas educacionais, no atual estado de desenvolvimento, possibilitam a relação entre Estado, Educação e Sociedade pela via organizacional de setores privados em que se oferece “[...] ‘soluções’ para os problemas de políticas nacionais para elevar os padrões e alcançar melhorias educacionais ligadas tanto à oportunidade individual quanto à competitividade nacional” (BALL, 2014, p. 203). Nesse sentido, a pedagogia das competências subsidia as intencionalidades de organizações internacionais – CCR, bem como de agências multilaterais – Banco

Mundial, uma vez que visam a preparação psíquica e ideológica por meio da divulgação de documentos orientadores para a educação.

A consequência de políticas sociais resultantes dessa articulação (Estado, Educação, Sociedade – setores privados) consiste em políticas focalizadas que evidenciam o dualismo perverso na educação (LIBÂNEO, 2012). A dualidade na educação, apresenta-se da seguinte maneira:

[...] num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Com base nas afirmações de Libâneo (2012), compreende-se a aprendizagem formativa da BNCC, especialmente por meio das competências, como uma política que intensifica a promoção de escolas de acolhimento social para os pobres (LIBÂNEO, 2012). Isso se explica pelas contradições do Estado capitalista e as políticas sociais que se tensionam mediante a relação capital *versus* trabalho e nação dominadora *versus* nação dominada (XAVIER; DEITOS, 2006). Logo,

Na ótica de que partimos, o Estado e suas políticas sociais não são desvinculadas das condições econômicas, sociais e ideológicas que sustentaram e sustentam a configuração do poder econômico, político e ideológico estatal na forma de um corpo político vivo, e, portanto, representativo dos interesses em jogo e, mais que isso, representativo das forças hegemônicas em um determinado momento histórico. (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 68).

No plano estrutural, ao entendermos a política social e, conseqüentemente, a política educacional como expressão das contradições, é possível identificar as determinações políticas e ideológicas de acumulação e reprodução capitalista. Por essa razão, o mercado global educacional, pautado em sistemas de administração, gestão, avaliação e currículo, contribuem para definir que conhecimento cultural vale a pena (BALL, 2014).

A BNCC pactua o objetivo de igualdade educacional, porém,

A pretensão de que todas escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem

– isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas. (LOPES, 2018, p. 25).

A ilusão formativa da BNCC consiste em considerá-la como a solução dos problemas educacionais brasileiros. Não por acaso,

A argumentação neoliberal, utilizada para justificar as reformas governamentais realizadas, tem sido fértil e convincente em suas proposituras. Ora propondo a superação da “inadequação educacional”, ora atacando uma “ineficiência operacional e curricular”, e, mais recentemente, a falta de requerimentos educacionais “flexíveis e criativos” à “modernização” do país e à integração a “globalização”, esse discurso tem sido particularmente atraente. (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 73).

A mediação do Estado é fundamental para o estabelecimento de políticas educacionais imbricadas nas relações entre diferentes tipos de instituições, instrumentos e agências (BALL, 2014). Assim, a BNCC constitui-se como uma política de formação que conglomerava instituições nacionais, organizações internacionais e agências multilaterais, cuja forma de atuação se dá, principalmente, por meio de terceirizações e parcerias público-privada.

As competências socioemocionais da BNCC – explanadas mediante as dez competências do documento, vinculam-se às proposições políticas e ideológicas do “[...] processo de abertura econômica, de consolidação da internacionalização da economia, do processo de flexibilização e desregulamentação institucional, de privatização e dinamização de controles estatais e privados [...]” (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 73). Portanto, não compreendemos a análise de uma política educacional desvinculada do conjunto de relações socioeconômicas em estreita relação com a estrutura estatal (DEITOS; ZANARDINI J.; ZANARDINI I., 2018).

No processo de dinamização do capital no século XXI e, conseqüentemente, no processo de mundialização da economia, a educação tem servido de controle ao projeto político-ideológico empresarial (FREITAS, 2018). A BNCC se insere nesta lógica, tanto no que se refere à gestão, quanto no processo de formação dos profissionais do magistério, isto é,

Ao controle da gestão via privatização (por terceirização e/ou *vouchers*), complementado com o controle do processo pedagógico (por meio de uma base nacional comum curricular [BNCC] e sua irmã gêmea, a avaliação censitária [Saeb], inserida em políticas de

responsabilização), somam-se: a) o controle das agências formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, e b) o controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas. Ao redor da escola floresce um mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências. (FREITAS, 2018, p. 104).

A relação da BNCC com as organizações internacionais e nacionais, além de agências multilaterais, explicitadas no decorrer deste trabalho (CCR, Banco Mundial, Todos pela Educação etc.), permite-nos a compreensão de que os reais promotores da reforma educacional brasileira são “[...] empresários compromissados com a agenda neoliberal do livre mercado e seus aliados” (FREITAS, 2018, p. 55).

A reforma educacional brasileira, mediante a BNCC, potencializa a geração de mais-valor sob o manto de não-valor. Para Antunes (2019),

[...] todos os espaços possíveis tornam-se potencialmente geradores de mais-valor, uma vez que os serviços que foram privatizados fizeram florescer novos mecanismos utilizados pelo capital, mecanismos estes desempenhados pelos trabalhadores e trabalhadoras (contemplando sempre a dimensão de gênero) que atuam nas tecnologias de informação e comunicação (TIC), *call center*, telemarketing, hotelaria, limpeza, comércio, *fast-food*, hipermercados, trabalho de *care* (cuidados) etc., que frequentemente realizam trabalhos intermitentes, temporários, informais, autônomos, desregulamentados, à margem da legislação social protetora do trabalho. (ANTUNES, 2019, p. 15).

A BNCC, conglomerando as organizações internacionais e nacionais, bem como agências multilaterais, preconiza por meio do ideário dessas, a formação para as “novas” formas de trabalho. A consequência desta formação é o distanciamento do trabalho intelectual e a predominância do novo proletariado do serviço digital (ANTUNES, 2019).

A BNCC estabelece-se na relação de interdependência latino-americana do capital internacional. De acordo com Saes (2007), o modelo de desenvolvimento brasileiro se baseia

[...] em programas de governo que conciliam com algumas exigências do capital financeiro internacional, mas que implementam ao mesmo tempo medidas não-submetidas à lógica do capital financeiro internacional e anunciam, com ou sem fundamento, o deslocamento progressivo da política governamental com relação aos imperativos fixados pelo capital financeiro internacional. (SAES, 2007, p. 163).

A BNCC condiciona o “alinhamento” da política educacional brasileira como uma medida de solução aos “males” educacionais do país. Ignora-se que sua política

está intimamente relacionada ao capital financeiro internacional. Isso se deve ao fato de que a almejada “padronização” possibilita testes e responsabilização (*accountability*), viabilizando a qualidade educacional do país como um indicador de ranqueamento.

A reforma educacional por meio da BNCC conduz ao estabelecimento de um mercado educacional pleno (FREITAS, 2018), uma vez que se oferece “soluções” privadas na educação por meio de instituições nacionais, ligadas à instituições, organizações e agências internacionais, que disseminam testes, avaliações e objetivos educacionais, desde a sala de aula até a gestão educacional/escolar. Para Freitas (2018):

Como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de “alinhamento” (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns. (FREITAS, 2018, p. 81).

O elemento socioemocional da BNCC, a partir das dez Competências Gerais do documento, consubstancia-se no dispositivo da padronização curricular brasileira. O “socioemocional” é exigido como uma habilidade básica de formação humana. Logo, é uma competência, no sentido amplo, propagada em diversos documentos, manuais e avaliações nacionais e internacionais como a habilidade necessária para a sobrevivência humana do século XXI. A fim de moldar psicologicamente a formação humana, a reforma da BNCC, contém os princípios educativos pautado em “novas” ideias de reformadores educacionais, ou seja,

Este movimento de reforma da educação concebe a mudança como um fenômeno que, uma vez adotado no centro, se difunde via gestão para todos os níveis dos sistemas de ensino, até chegar no professor e no estudante – um movimento que tem sido chamado de *top-down* – de cima para baixo. (FREITAS, 2018, p. 38).

A BNCC por meio das dez Competências Gerais (socioemocionais), sustenta que sua política é “nova” e até mesmo “inovadora”. Todavia, pelas razões expostas até o momento, considera-se inequívoca tal análise, uma vez que, ao mesmo tempo em que renuncia a perspectiva sistêmica de uma sociedade em classes, sua teoria “nova” e “reformadora”, remete-nos a um conjunto de pretéritas reformas instauradas no âmbito estatal na década de 1990, bem como à Teoria do Capital Humano.

Lembrando que há as especificidades econômicas e sociais de cada período, que não cabem ser destacadas no momento, porém, vale ressaltar que após a Reforma do Aparelho do Estado de 1995, as mudanças flexibilizadoras da economia, permitiram a descentralização, privatização e a implementação dos setores públicos-não estatais. Nessa lógica, a BNCC é uma política curricular da educação brasileira, com o propósito de “modernização”, que por sua vez articula a parceria empresarial para a implementação de uma qualidade educacional competitiva em relação a outros países.

As competências socioemocionais proporcionam o parâmetro da qualidade rentável ao grande empresariado. Por isso, a concepção da sociedade neoliberal tem a organização empresarial no centro das políticas sociais e do Estado, sendo este o mediador indispensável para a efetivação das mesmas. (CHAUI, 2018 *apud* FREITAS, 2018). Considerando a afirmação dos autores, é importante apontar que

A privatização não se refere apenas às empresas estatais e ao afastamento do Estado nas decisões econômicas, mas se refere sobretudo ao abandono dos investimentos dos fundos públicos nos serviços e direitos sociais, que passam a depender das leis do mercado (privatização da educação, da saúde, dos transportes, da habitação, da cultura, etc). (CHAUI, 2012, p. 153).

A privatização da educação tem ocorrido paulatinamente por meio da introdução de processos, objetivos e formas de controle na gestão e no processo educativo (FREITAS, 2018). Urge, assim, a necessidade de se analisar a BNCC como uma política curricular, com a iniciativa de “igualdade” e/ou “equidade” da educação, permeada pela noção de que à educação cabe o alívio da pobreza e das mazelas sociais, a divulgação da “boa nova” (NAGEL, 2001), no caso a BNCC, recorre ao “endeusamento” do prático e a negação do teórico mediante as competências socioemocionais estabelecidas nas dez Competências Gerais do documento.

Com o exposto, buscou-se desenvolver os objetivos propostos neste trabalho, a fim de desvelar a organicidade da BNCC, destacando os fundamentos políticos e ideológicos do documento. Para tanto, sem a intenção de finalizar as possibilidades de discussão acerca da BNCC, tece-se, por fim, algumas considerações finais, considerando os limites do próprio trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise feita até o momento possibilita algumas afirmações. Uma delas, e possivelmente a principal, tendo em vista ser o norte do trabalho, baseia-se no Estado como mediador dos processos constitutivos do próprio capital. Assim, nos processos socioeconômicos da atual forma de produção, o Estado atua no antagonismo de uma sociedade em classes, ao passo que legitima a sobreposição de uma sobre a outra.

É basilar recorrer ao modo de funcionamento do Estado, uma vez que as políticas educacionais, neste trabalho, são entendidas na relação entre Sociedade, Estado e Educação. Nesta articulação, a política educacional é gestada nas relações socioeconômicas e políticas de um determinado período.

Esse é o entendimento que fundamenta a análise da BNCC. Assim, investigar a sua organicidade, isto é, os aspectos teóricos e ideológicos que a compõem, consiste na compreensão da relação todo-parte e parte-todo com o documento. Desse modo, como produto da processualidade histórica, a BNCC situa-se no período da internacionalização do capital, mediante o acirramento das Políticas Sociais neste processo.

Revestida em um “novo” paradigma, a BNCC traduz a psicologização necessária para a sobrevivência no mundo moderno do século XXI. Os conceitos empregados não são aleatórios (EVANGELISTA, 2012), pelo contrário, remetem a uma educação globalizante que visa a justificativa do “sucesso” ou fracasso pautado na subjetividade. Para tanto, o desenvolvimento das competências – cognitivas, técnicas e socioemocionais (BANCO MUNDIAL, 2018), segundo os Intelectuais Orgânicos analisados neste trabalho, tornam-se imprescindíveis ao alinhamento da meta-aprendizagem (CCR, 2015), pois o conteúdo científico, sistematizado e produzido pela humanidade, ao que tudo indica, não é útil. O conhecimento indispensável empregado, é aquele capaz de promover habilidades: Mindfulness; Curiosidade; Coragem; Resiliência; Ética e Liderança (CCR, 2015).

Nessa condução, as competências socioemocionais aparecem com ênfase nas recomendações de agências multilaterais e organizações internacionais, como o Banco Mundial e o Center for Curriculum Redesign, conforme discutido no decorrer deste trabalho. Consequentemente, as organizações nacionais – Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, conglomeram-se em uma rede articulada aos

princípios emanados internacionalmente, porém, não como forma de imposição, mas de relação mútua.

Ao analisar os documentos – “Competências e empregos: Uma agenda para a juventude”, do Banco Mundial de 2018, e o “Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso”, do Center for Curriculum Redesign de 2015, observou-se que as proposições adotadas pela BNCC encontram respaldo nos princípios educacionais proferidos por tal agência multilateral e organização internacional.

O sucesso proclamado, dos indivíduos e dos países, tanto nos documentos internacionais citados, como na BNCC, aparece relacionado à subjetividade individual, assim, retira-se das bases socioeconômicas o fracasso, já que o mesmo depende das habilidades individuais que cada estudante poderá desenvolver. A responsabilização pelo sucesso ou fracasso é dada como capacidade subjetiva.

A reforma educacional implementada pela BNCC, remete-nos a continuidade de reformas curriculares da década de 1990 no Brasil, uma vez que a BNCC acirra os pressupostos de projeções curriculares, como os PCN e as DCN, e reveste-se de conceitos aparentemente novos, no entanto, a finalidade educativa de preparação ao capital permanece a mesma. A diferença está no fato de que as competências socioemocionais são anunciadas como a preparação psíquica necessária ao “saber ser” do mundo moderno do século XXI.

A mudança está no modo de se pensar sobre a própria condição de existência, ou seja, a ênfase no desenvolvimento de competências socioemocionais, alivia, de certo modo, a condição de sobrevivência ao século XXI por meio da subjetividade, ao mesmo tempo que sobrecarrega o indivíduo, responsabilizando-o por demandas que ultrapassam a subjetividade.

Anuncia-se, portanto, a necessidade de mudança na forma de lidar com as novas necessidades da realidade social – ser resiliente, autorreflexivo, ter uma mentalidade para o crescimento, etc. Todavia, vale lembrar que essas características são estimadas em um determinado contexto de produção social, logo, mudar significa reorganizar a manutenção de uma estrutura social que privilegia a desigualdade. Em síntese, a ênfase nos aspectos socioemocionais da BNCC, condiciona os indivíduos a uma educação que prioriza a cognição emocional, ou seja, o constante “aprender a

aprender”, em detrimento do conhecimento científico produzido e sistematizado historicamente pela humanidade.

As proposições socioemocionais da BNCC se mostraram relacionadas aos aspectos políticos e ideológicos da atual forma de sociabilidade da necessidade do capital. Não por acaso, o documento demonstra que sua efetivação se deu por meio da reforma empresarial da educação brasileira (FREITAS, 2018), em que instituições e fundações preconizam um verdadeiro mercado na educação. Porém, concomitantemente, enfatizamos que

Criticar a reforma empresarial na educação não supõe, pelo oposto, defender que na escola pública esteja tudo bem. Implica reconhecer que existem alternativas a serem construídas para melhorá-la. Assume que melhorar a escola pública é diferente de querer destruí-la, como faz, na prática, a reforma empresarial. (FREITAS, 2018, p. 129).

A inserção das competências socioemocionais na política curricular brasileira, proporciona uma determinada padronização no que se refere à formação educacional e humana. Essa padronização ocorre de cima para baixo, ou seja, desde a gestão até os processos formativos em sala de aula. Dessa forma, contrariando os aspectos teóricos e ideológicos desvelados no documento, na qual a educação se mostra como um mecanismo de preparação psíquica por meio das competências socioemocionais, defende-se uma educação que “[...] sustente concretamente a si própria, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 62).

As competências socioemocionais da BNCC, definidas nas dez Competências Gerais do documento, sustentam a política curricular da educação brasileira. À vista disso, a pesquisa possibilitou a compreensão de que os Intelectuais Orgânicos da BNCC, expressam, em sua maioria, a hegemonia da sociedade capitalista, uma vez que congrega instituições, fundações, organizações que enaltecem as parcerias público-privada. Por isso, entendemos que

[...] desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa “contrainternalização” (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas

imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 61).

A formação educacional e humana proposta na BNCC nega “[...] quaisquer critérios que permitam reconhecer, se as práticas sociais, ou as de crenças culturais ou populares, são válidas ou não” (NAGEL, 2001, p. 118). Como consequência,

Os educadores passam a exacerbar a valorização do diferente, pelo diferente do pluralismo sem dimensão de classes sociais e da necessidade de tolerância sem precisar de credos, fanatismos, ideologias ou perversidades sociais. (NAGEL, 2001, p. 118).

Um currículo, cujo objetivo é reformar a educação básica brasileira (BNCC – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), precisa, necessariamente, de continuidade para sua efetivação. Logo, a formação de professores, a partir da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (2019), consiste no desfecho educacional pretendido.

Assim, suscita-se propostas de estudos acerca da formação de professores por meio desta BNCC (2019 – versão preliminar), pois, como meio de potencialização da capacidade de trabalho e de produção, a função do professor tem sido cada vez mais adjetivada: “professor tutor, voluntário, gestor, empreendedor, empoderado, orientador, eletrônico, protagonista, comunitário, inclusivo, multifuncional, socioemocional, pesquisador, inovador, flexível, de resultados, performático, monitor, oficinairo, eficaz, aprendiz, responsabilizado, treinado” (EVANGELISTA, 2016, p. 4).

Portanto, para atingir a formação humana desejada, os professores são chamados a atender a reforma educacional interessada. A velha história de colocar os professores no centro de reformas, torna-o responsável pelo desenvolvimento de uma política de formação humana em que o aspecto teórico e ideológico é dedicado aos fins sociais estabelecidos. O encaminhamento dessa análise será aprofundado no trabalho de tese – Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE – campus Cascavel/PR.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando José de. **BASE CURRICULAR TRANSNACIONAL PARA OS PAÍSES DO MERCOSUL**: Estudo realizado ao Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2017.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77- 89, 2002.
- AZEVEDO, Mário L. N. IGUALDADE E EQUIDADE: QUAL É A MEDIDA DA JUSTIÇA SOCIAL? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150, 2013.
- ANTUNES, Ricardo. **O Caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da servidão**: o novo proletariado na era digital. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. Proletariado digital, serviços e valor. In: ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e Miséria do trabalho no brasil IV**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 15 – 24.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos**: Uma agenda para a Juventude. SÍNTESE DE CONSTATAÇÕES, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES DE POLÍTICAS, Washington DC, 2018.
- BATISTA, Paulo Nogueira. O CONSENSO DE WASHINGTON: A VISÃO NEOLIBERAL DOS PROBLEMAS LATINO-AMERICANOS. In: BATISTA JR., Paulo Nogueira & RANGEL, Armênio de Souza. A renegociação da dívida externa brasileira e o Plano Brady: avaliação de alguns dos principais resultados. Programa Educativo Dívida Externa - PEDEX, **Caderno Dívida Externa**, n. 7, out. 1994.
- BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Sílvia A. DIRETRIZES E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A PARTICIPAÇÃO DAS INSTÂNCIAS POLÍTICAS DO ESTADO. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ensino Médio. Versão final. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional de 1996**. Lei 9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB/DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Secretária de assuntos estratégicos. **Pátria Educadora – Eixo 1: Federalismo cooperativo**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano Diretor da reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

CARVALHO, Elma Júlia. Educação e diversidade cultural. In.: CARVALHO, Elma Júlia; FAUSTINO, Rosangela Célia. **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010.

CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN. **Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso**. Boston, 2015. Disponível em: <<https://curriculumredesign.org/our-work/four-dimensional-21st-century-education-learning-competencies-future-2030/>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e sociedade autoritária. **Comunicação & Informação**, v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012.

CHOMSKY, Noam. **Ano 501: a conquista continua**. São Paulo: Página Aberta, 1993.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma ‘cultura educacional mundial comum’ ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DEITOS, Roberto Antonio; LARA, Angela Mara de Barros. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64 jan./mar. 2016.

DEITOS, Roberto Antonio; LARA, Angela Mara de Barros. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. In: Batista, Eraldo Leme; Zanardini, Isaura Monica Souza. **Políticas educacionais: desafios e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2019, p. 15 – 42.

DEITOS, Roberto Antonio. **O Capital Financeiro e a Educação no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas SP, p. 394, 2005.

DEITOS, Roberto Antonio. Estado, Organismos Internacionais e Políticas Sociais no Brasil. In: VOLSI, Maria Eunice F.; SETOGUTI, Ruth I. **A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas**. Maringá: EDUEM, 2011, p. 121-149.

DEITOS, Roberto Antonio. O liberalismo Social-Democrata e a Reforma do Estado Brasileiro (1995-2002). **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v. 30, n.1, p. 199-229, 2012.

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas públicas: aspectos teóricos-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Sectarium**. Maringá, v. 32, n.2, p. 209-218, 2010.

DEITOS, Roberto Antonio; ZANARDINI, João Batista; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL. In: BATISTA, Eraldo Leme; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **Estado, sociedade e educação profissional no Brasil: desafios e perspectivas para o século XXI**. Porto Alegre: Evangraf, 2018, p. 47 – 66.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DWECK, Carol S. **Mindset: a nova psicologia do sucesso**. Tradução – S. Duarte. 1ª ed. São Paulo: Objetiva, 2017.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder, 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da Tragédia Docente no Brasil. In: XI Seminário Internacional da Red Estrado, 2017, México DF. **Anais do XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO**. México-DF: RED ESTRADO, 2017. v. 1. p. 1-21.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado Capitalista**. São Paulo: Cortez, 2009.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. A ARTICULAÇÃO ENTRE A REFORMA ECONÔMICA E A REFORMA EDUCACIONAL COM A SUSTENTAÇÃO DO MITO DA EDUCAÇÃO E DA IDEOLOGIA DA GLOBALIZAÇÃO. In: DEITOS, Roberto Antonio.; RODRIGUES, Rosa Maria. **ESTADO, DESENVOLVIMENTO, DEMOCRACIA & POLÍTICAS SOCIAIS**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006, p.105 – 120.

FIORI, José Luís. **Brasil no espaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos. **A Reforma Empresarial da Educação**: Nova direita, velhas ideias. 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMEZ, A. V. **A dialética da natureza de Marx**: os antagonismos entre capital e natureza. 2004. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti.; GUERRA, Dhyovana. **COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: CONTINUIDADE E CONSERVAÇÃO**. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.3, p. 27-39, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Botafogo, RJ: Editora civilização Brasileira S.A, 1982.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2017.

HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **Os limites do capital**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Boitempo, 2013.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

HUNGARO, Edson M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: Cunha, Célio; Sousa, José Vieira; Silva, Maria Abádia. **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Coleção Políticas Públicas de Educação - Campinas, SP: Autores associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UNB, 2014, p. 15 – 78.

Koepsel, Eliana Claudia Navarro. **Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Banco Mundial (BIRD)**: diretrizes internacionais para a educação (análise crítica). Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 135 p.

LARA, Ângela Mara de Barros; DEITOS, Roberto Antonio. **Políticas educacionais**: um exame de proposições e reformas educacionais. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

LEÃO, Geraldo.; DAYRELL, Juarez T.; REIS, Juliana B. **JUVENTUDE, PROJETOS DE VIDA E ENSINO MÉDIO**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out-dez., 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi (Orgs.). 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: Libâneo, José Carlos; Freitas, Raquel A., M.M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia, Goiás. Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 44 - 87.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. APOSTANDO NA PRODUÇÃO CONTEXTUAL DO CURRÍCULO. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 23 – 27.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. Trad. Castro e Costa, L.C. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais. In: Cunha, Célio; Sousa, José Vieira; Silva, Maria Abádia. **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Coleção Políticas Públicas de Educação - Campinas, SP: Autores associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UNB, 2014, p. 201 – 225.

MASLOW, Abraham H. **Diário de negócios de Maslow**. Tradução de Nilza Freire. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura e formas de consciência**: a determinação social do método. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2012.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONASTA, Atillio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORAES, Raquel de A. O método materialista dialético e a consciência. In: Cunha, Célio; Sousa, José Vieira; Silva, Maria Abádia. **O Método Dialético na Pesquisa**

em Educação. Coleção Políticas Públicas de Educação - Campinas, SP: Autores associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UNB, 2014, p. 79 – 98.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010):** os casos Brasil e Portugal. Maringá, PR: EDUEM, 2015.
NAGEL, Lizia H. O estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos oitenta. In: NOGUEIRA, Francis M. G. **Estado e Políticas Sociais no Brasil:** conferências do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001, p. 99 – 122.

NEVES, Rosa Maria Corrêa; PICCININI, Cláudia Lino. CRÍTICA DO IMPERIALISMO E DA REFORMA CURRICULAR BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EVIDÊNCIA HISTÓRICA DA IMPOSSIBILIDADE DA LUTA PELA EMANCIPAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA DESDE A ESCOLA DO ESTADO. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n.1, p. 184-206, 2018.

NOMA, A.K; KOEPEL, E.C.N; CHILANTE, E.F.N. Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. **Revista HISTDBR online**, Campinas, número especial, p. 65-82, ago. 2010.

NOMA, Amélia Kimiko. O neoliberalismo: doutrina, movimento e conjunto de políticas. In: ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar; NOMA, Amélia Kimiko (Orgs.). **Políticas públicas e educação na contemporaneidade.** Maringá: EDUEM, 2017. p. 99-124.

NOVA ESCOLA. **O que acontece na sua escola com as novas competências?** Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/3/o-que-acontece-na-sua-escola-com-as-novas-competencias>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

NOVA ESCOLA. **BNCC NA PRÁTICA:** Aprenda tudo sobre as Competências Gerais. Disponível em: < <https://bncc.novaescola.org.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PALUDO, Conceição. VITÓRIA, Fernando B. Contribuições do Materialismo Histórico-Dialético para o entendimento da política pública social na atualidade. In: Cunha, Célio; Sousa, José Vieira; Silva, Maria Abádia. **O Método Dialético na Pesquisa em Educação.** Coleção Políticas Públicas de Educação - Campinas, SP: Autores associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UNB, 2014, p. 99 – 130.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial concepção, criação e primeiros anos (1942-60). **VARIA HISTÓRIA**, Belo Horizonte, vol. 28, nº 47, p.391-419, jan./jun., 2012.

PERRUDE, Marileide Rodrigues da Silva. REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: NOVOS PADRÕES DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE GESTÃO EDUCACIONAL. In: ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar; NOMA, Amélia Kimiko (Orgs.). **Políticas públicas e educação na contemporaneidade.** Maringá: EDUEM, 2017. p. 41-57.

PHILIPPE, Zarfian. **Objetivo competência**: por uma lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

RAMOS, Marise. O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DE CLASSE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. In: BATISTA, Eraldo Leme; ZANARDINI, Isaura Monica; SILVA, João Carlos da (Orgs.). **Estado, sociedade e educação profissional no Brasil**: desafios e perspectivas para o século XXI. Porto Alegre: Evangraf, 2018, p. 223 – 242.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMERO, Ana Paula Hamerski; NOMA, Amélia Kimiko. "Novos" movimentos da sociedade civil, no final do século XX. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (Orgs.). **Políticas públicas e educação**: debates contemporâneos. Maringá: EDUEM, 2008, p. 81-105.

SAES, Décio Marques de. Modelos políticos latino-americanos na nova fase da dependência. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. **Políticas Sociais e Desenvolvimento**: América Latina e Brasil. São Paulo: Xamã, 2007, p. 155 – 172.

SAVIANI, Dermeval. O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DO PROJETO DO MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, Dermeval. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 3, n. 4, p. 54 – 84, 2016.

SCOLESCO, Fabiana. Juventude e reforma do ensino: a mercantilização da educação e suas vias de integração à política neoliberal. In: SARTÓRIO, Lucia Ap. Valadares; LINO, Lucília Augusta; SOUZA, Nádia Maria Pereira. **Política Educacional e Dilemas do Ensino em Tempos de Crise**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018, p. 89-115.

SFORNI, Marta. S. F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015.

SFORNI, Marta. S. F.; GALUCH, M. T. B. Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 217-229, 2006.

SFORNI, Marta. S. de F. Perspectivas de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Organização do trabalho pedagógico**. Caderno Temático. Curitiba: 2010. p. 97 – 111.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. Ações em rede na Educação: Contribuição dos estudos do trabalho para a análise de redes sociais. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012. p. 89 – 113.

SHIROMA, Eneida Oto.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez., 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, João Batista. Avaliação na Educação Básica no Brasil: Políticas e contradições. In: Batista, Eraldo Leme; Zanardini, Isaura Monica Souza. **Políticas educacionais: desafios e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2019, p. 117 – 132.

SOUSA, José Vieira. MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO E PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS: Uma relação em permanente construção. In: Cunha, Célio; Sousa, José Vieira; Silva, Maria Abádia. **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Coleção Políticas Públicas de Educação - Campinas, SP: Autores associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UNB, 2014, p. 1-14.

SOUZA, Ângelo Ricardo. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPAE**, v. 32, n. 2, p. 463 - 485 mai./ago. 2016.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Tradução – João Carlos Todorov; Rodolfo Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TONET, Ivo. **Educação contra o Capital**. 3ª ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TORRES, Michelangelo M. Estratégia do capital e intervenção social das corporações empresariais no Brasil: a responsabilidade social das empresas. In: ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 325 – 346.

UNESCO, Educação 2030. **Declaração de Icheon e Marco de Ação da Educação** – Rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, 2016. Disponível em:<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por>. Acesso em: 02 jul. 2019.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA, Evaldo. Estado e política social na década de 90. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001, p. 17 – 26.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio P.; DEITOS, Roberto Antonio. ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL. In: DEITOS, Roberto Antonio.;

RODRIGUES, Rosa Maria. **ESTADO, DESENVOLVIMENTO, DEMOCRACIA & POLÍTICAS SOCIAIS**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006, p. 67 – 86.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas SP, p. 173, 2006.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A REFORMA DA GESTÃO ESCOLAR E AS POLÍTICAS IMPLEMENTADAS NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990. In: DEITOS, Roberto Antonio.; RODRIGUES, Rosa Maria. **ESTADO, DESENVOLVIMENTO, DEMOCRACIA & POLÍTICAS SOCIAIS**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006, p. 121 – 136.