



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FLÁVIA MOREIRA RIBEIRO**

**A CARACTERIZAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR: A POLÍTICA CURRICULAR NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO  
PARA O CAPITAL**

**TRÊS LAGOAS/MS  
2021**

**FLÁVIA MOREIRA RIBEIRO**

**A CARACTERIZAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR: A POLÍTICA CURRICULAR NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO  
PARA O CAPITAL**

Relatório de Dissertação apresentado ao curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de mestre em educação.

Orientação: Paulo Fioravante Giaretta

**TRÊS LAGOAS/MS**

**2021**

**FLÁVIA MOREIRA RIBEIRO**

**A CARACTERIZAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR: A POLÍTICA CURRICULAR NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO  
PARA O CAPITAL**

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Orientador

---

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Membro Titular da Banca

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Michelle Fernandes Lima  
Universidade Estadual do Centro Oeste  
Membro Externo Titular da Banca

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eugenia Brunilda Opazo Uribe  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Membro Suplente da Banca

Dedico este trabalho, com pesar, às centenas de milhares de pessoas que foram vitimadas pela pandemia da COVID-19 no Brasil. Um número imperdoável de vidas brasileiras perdidas para um vírus assassino potencializado pela atuação de uma política negacionista, política essa que o tempo todo tentou calar a voz da ciência, ignorando as medidas protetivas e promovendo *fake news* sobre tratamentos não comprovados cientificamente, empenhada, duramente, em dificultar a aquisição legal de vacinas para salvar a população brasileira.

## AGRADECIMENTOS

Às matriarcas da família Moreira, minha mãe Flausina, minhas tias Florinda e Floripes, referenciais fortes e doces, mulheres sábias e valentes, as quais me inspiram.

À minha prima-irmã Elenir, minha eterna incentivadora. Ao meu primo protetor, Luís Henrique.

Ao meu paizinho do coração, Zuer Jundi.

Ao meu orientador Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta, por quem eu tenho grande admiração como pessoa, um professor que se destaca não apenas pelos títulos, mas, também pela humildade e sabedoria em seu modo de ensinar e viver. Gratidão por compreender minhas angústias e conduzir meu trabalho de pesquisa, ajudando a transformar minha inquietude em produção acadêmica.

Ao professor do programa de mestrado em educação da UFMS, Dr. Tarcísio Luiz Pereira, que auxiliou e acompanhou o meu crescimento acadêmico desde a arguição inicial, se tornando peça importante nas aulas, no grupo de pesquisas, e que, posteriormente, veio a ser integrante da banca examinadora juntamente com a professora Dr<sup>a</sup>. Michelle Fernandes Lima (Unicentro), que contribuíram com significativas sugestões e críticas pontuais para o meu exercício de pesquisa.

A todos os companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores da UFMS (GForP), por contribuírem com meu amadurecimento pedagógico e fundamentação crítica, em especial à Jennifer, pelo acolhimento pessoal e acadêmico.

Aos colegas Thiago, Matheus e professor Belon, do grupo de Leituras dirigidas em Gramsci.

Aos educadores Dr<sup>a</sup>. Maria Noemi do Prado Manfredi (FAC-FEA), professora de minha graduação, prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho (UNESP), que despertaram em mim o interesse pela pesquisa, juntamente com os parceiros do Núcleo de Pesquisa em Educação (NuPeq) e do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico-Cultural (GEIPEEthc).

Agradeço à Grazielle Franco, amiga da pós-graduação para a vida, elo consolidado pelas inúmeras viagens, “caronoterapias”, passeios, debates teóricos, entre outros sobre os nossos modos de pensar.

Aos amigos educadores Altair França, Paulo Chiaranda, Luiz Zago e Allan.

À Nathália Pavonni, pelas escutas e questionamentos.

Sou grata também, aos incentivos da família Baptista.

Menções especiais a Mauro Cesar Oliveira pela paciência, cuidado e boa vontade de partilhar a sua vida com a minha... Cuidadoso, assim como, “a seda azul do papel que envolve a maçã”.

Por fim, um salve aos meus amigos integrantes do grupo de percussão Baque D'orum, que entenderam as minhas ausências nos ensaios; uma família que sempre me trouxe alegria, força e axé! Enfim, poderia aumentar essa lista, pois sempre há mais uma pessoa, mais um detalhe...

“É o conhecimento da história, das mudanças e dos percalços do processo educativo que predispõe a clareza de análise tanto na vida acadêmica como nas vidas políticas”.

Maria Ciavatta

## RESUMO

A presente pesquisa analisa a caracterização político-pedagógica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implantada como política pública brasileira, expressa no contexto de formação para o capital, mediante a configuração neoliberal de Estado. O estudo objetiva compreender a incidência político-pedagógica do Estado como mediação da racionalidade hegemônica do capital, no contexto da afirmação histórica do modelo urbano-industrial de início de século XX e seu esforço constante de reestruturação. Assim, a pesquisa parte do reconhecimento da política curricular da BNCC como estratégia do Estado neoliberal quanto disciplinamento pedagógico funcional da educação às necessidades de reorganização produtiva e de reprodução das demandas econômicas em âmbito mundial. Com abordagem qualitativa, a pesquisa se estrutura metodologicamente, como exercício teórico, aportada no método do Materialismo Histórico Dialético, enquanto exercício de interpretação da realidade e compreensão dos fatos sociais. A análise se orienta pelo aporte teórico do filósofo italiano Antônio Gramsci (1968), entre outros pesquisadores que se dedicam em compreender a influência dos métodos de produção nas intencionalidades educativas como Ramos (2002), Silva (2008), Frigotto (2013), Antunes e Pinto (2017). O trabalho conclui pelo reconhecimento da BNCC como política curricular posicionada no âmbito do reformismo curricular, em curso no Brasil desde a década 1990, enquanto instrumento da agenda neoliberal para o reposicionamento da aparelhagem estatal, também da escola, face às suas exigências de reposicionamento e conservação hegemônica. Este reposicionamento se apresenta, política e pedagogicamente, profundamente caracterizado pela centralidade da organização do sistema de ensino por matrizes de competências e habilidades e pela incidência direta sobre os currículos das instituições e redes de ensino; sobre as matrizes de referência das avaliações e dos exames; sobre a política de formação de professores; e sobre o material didático.

**Palavras chave:** Política Educacional. Política Curricular. BNCC.

## ABSTRACT

This research analyzes the political-pedagogical characterization of the Common National Curriculum Base (BNCC) implemented as Brazilian public policy, expressed in the context of capital formation, through the neoliberal configuration of the State. The study aims to understand the political-pedagogical impact of the State as a mediation of the hegemonic rationality of capital, in the context of the historical affirmation of the urban-industrial model of the beginning of the 20th century and its constant effort to restructure. Thus, the research starts from the recognition of the BNCC curriculum policy as a strategy of the neoliberal State as a functional pedagogical discipline of education to the needs of productive reorganization and reproduction of economic demands worldwide. With a qualitative approach, the research is methodologically structured, as a theoretical exercise, based on the Dialectical Historical Materialism method, as an exercise in interpreting reality and understanding social facts. The analysis is guided by the theoretical contribution of the Italian philosopher Antônio Gramsci (1968), among other researchers who are dedicated to understanding the influence of production methods on educational intentions, such as Ramos (2002), Silva (2008), Frigotto (2013), Antunes and Pinto (2017). The work concludes with the recognition of the BNCC as a curricular policy positioned within the scope of curricular reformism, underway in Brazil from the 1990s, as an instrument of the neoliberal agenda for the repositioning of the state apparatus, also of the school, in view of its repositioning and conservation requirements hegemonic. This repositioning is, politically and pedagogically, deeply characterized by the centrality of the organization of the education system by matrices of competences and skills and by the direct impact on the curricula of institutions and educational networks; on the reference matrices of assessments and exams; on teacher training policy; and about the teaching material.

**Keywords:** Educational Policy. Curriculum Policy. BNCC.

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Categorização dos artigos sobre BNCC incluídos no levantamento (2014 – 2020).....	20
Quadro 2 – Categorização das teses e dissertações sobre BNCC incluídos no levantamento (2016 – 2020).....	21
Quadro 3 – Lista amostral de publicações sobre a BNCC vinculados à categoria Fundamentos.....	22
Quadro 4 – Lista amostral de publicações sobre a BNCC vinculados à categoria Política Curricular que discutem a BNCC com outras políticas.....	23

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Competências como Fonte de valor para indivíduo e para a organização.....	66
Figura 2 – Competências profissionais docentes.....	73

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Carga horária e organização curricular do curso de formação docente inicial .....	75
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE: Associação Brasileira de Educação

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

BNCC-EM: Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio

CF: Constituição Federal

CNE: Conselho Nacional de Educação

CONSED: Conselho Nacional dos Secretários de Educação

COVID-19: Do Inglês, Coronavirus Disease-2019

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

GForP: Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB: Lei de Diretrizes e Base da Educação

MEC: Ministério da Educação

MHD: Materialismo Histórico Dialético

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU: Organização das Nações Unidas

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNBE: Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNE: Plano Nacional de Educação

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PPGEdu-CPTL: Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação - Campus de Três Lagoas

UFMS: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	18
<b>1. A CONCEPÇÃO DE ESTADO EM GRAMSCI E A AFIRMAÇÃO HISTÓRICA DE UMA TOTALIDADE HEGEMÔNICA</b> .....	<b>25</b>
1.1. O ESTADO COMO EXERCÍCIO DA HEGEMONIA: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O ESTADO EDUCADOR EM GRAMSCI.....	26
1.2. AFIRMAÇÃO HISTÓRICA DE UMA TOTALIDADE HEGEMÔNICA .....	32
<b>2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA MEDIAÇÃO HEGEMÔNICA CAPITALISTA E O REFORMISMO CURRICULAR NO BRASIL</b> .....	<b>39</b>
2.1. AFIRMAÇÃO HISTÓRICA DE UMA TOTALIDADE HEGEMÔNICA E A EDUCAÇÃO .....	39
2.2. A EXPRESSÃO LOCAL DO DISCIPLINAMENTO HEGEMÔNICO PARA A EDUCAÇÃO.....	43
2.2.1. O REFORMISMO CURRICULAR COMO EXPRESSÃO DO ESTADO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	50
<b>3. A CARACTERIZAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA BNCC NO CONTEXTO DA AGENDA NEOLIBERAL</b> .....	<b>53</b>
3.1. A CENTRALIDADE DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS .....	62
3.2. A EXPRESSÃO FUNCIONAL DA AVALIAÇÃO, DOS SISTEMAS DIDÁTICOS E DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES .....	68
CARGA HORÁRIA .....	75
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>81</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho, em caráter de dissertação, está vinculado à linha de pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores, no âmbito do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação PPGEdu-CPTL da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus de Três Lagoas CPTL.

Registra-se que o primeiro ano de pesquisa se desenvolveu com participações em aulas, debates em grupos e orientações presenciais, posteriormente seguidos pelo reordenamento do formato das atividades acadêmicas em modelo online, tendo em vista os protocolos de biossegurança devido ao estado pandêmico – caracterizado pelo elevado risco de transmissibilidade do Covid-19 –, vivido pelo país e o mundo, a partir do término do ano de 2019.

A escolha do objeto de pesquisa está diretamente vinculada às demandas de nosso tempo para o campo das políticas educacionais, fortemente impactado pela produção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as expectativas pela sua implementação no sistema educacional brasileiro. Observa-se que este processo de implementação resultou interrompido ou não efetivado integralmente devido ao processo pandêmico, no qual se efetivou a suspensão das aulas presenciais e deu-se o início da escolarização a distância, em razão da necessidade de isolamento social.

A entrada da pesquisadora no Programa de Pós-Graduação (Mestrado) coincide com os esforços da linha de pesquisa e do grupo de pesquisa liderado pelo professor orientador (GForP – Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores) em compreender o alcance político-pedagógico da reforma educacional em curso, espelhada pela política curricular da Base Nacional Comum Curricular. Naturalmente, o esforço teórico em compreender os fundamentos político-pedagógicos da BNCC passou a ser assumido como objeto central da presente pesquisa.

A pesquisa, embora se estruture a partir da análise de um conjunto de documentos decorrentes da política curricular brasileira, especialmente aquelas construídas após o processo de redemocratização do país e posicionamentos políticos de organizações nacionais e internacionais vinculadas pela incidência ou formulação direta de políticas educacionais no sistema educacional brasileiro,

responde, na prática, como uma abordagem teórica ao buscar um exercício de abstração crítico-analítico do objeto de pesquisa.

Compreende-se como problema central da presente pesquisa a indagação sobre os fundamentos político-pedagógicos da política curricular expressa pela reforma curricular da BNCC no contexto da política educacional brasileira, assumindo que essa política figura profundamente marcada pela racionalidade neoliberal. A pesquisa se orienta pela abordagem qualitativa numa perspectiva dialética. A abordagem qualitativa, aqui, diz da capacidade de leitura para além da forma manifesta do fato social em análise, mas preocupada em compreender as condições concretas do fato social, ainda que sob a mediação do fenômeno, bem como, possíveis implicações sociais do objeto em análise (SEVERINO, 1986).

A perspectiva dialética, por sua vez, posiciona o alcance da crítica objetivada pela pesquisa, nas palavras de Konder (2004, p. 8) diz do “modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Possibilitando considerar que as referências teóricas e documentos movimentados e analisados na presente pesquisa viabilizem o entendimento do movimento histórico de produção da política da BNCC, implicando no:

[...] tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações. (SEVERINO, 1986, p. 121).

A opção pela perspectiva dialética possibilitou que esta pesquisa assumisse, como método, o Materialismo Histórico Dialético (MHD), como ferramenta de “exercício situado no plano da realidade, o plano da história, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, do desenvolvimento e da transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 1997, p. 75), bem como uma possibilidade teórica e instrumento lógico de interpretação da realidade, sendo capaz de indicar um caminho epistemológico para o exercício da interpretação da proposta em análise (BENITE, 2009).

Demerval Saviani (2015, p. 79) também nos traz a compreensão sobre o método, “que vai das observações empíricas (o todo figurado na intuição) ao concreto (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela

mediação do abstrato (a análise, o conceito e as determinações mais simples)”, enquanto processo dialético de produção de conhecimento.

Convém, ainda, à perspectiva metodológica assumida pela pesquisa, indicar o aporte teórico categorial para a análise. Compreende-se que as categorias a serem movimentadas nesta pesquisa são as mesmas indicadas no objeto (título) do trabalho, a saber: a compreensão dos fundamentos político-pedagógicos da BNCC. Assim, os fundamentos político-pedagógicos passam a responder como categorias centrais indutoras do exercício teórico aqui proposto.

Os fundamentos político-pedagógicos como marco categorial da pesquisa possibilitam aportar à mesma na perspectiva teórica gramsciana, fundamentação teórica vinculada ao pensamento filosófico do italiano Antônio Gramsci (1968), do início do século XX. Indica-se que a proposta teórica de Gramsci, no marco conceitual dos fundamentos político-pedagógicos, será desenvolvida em item específico no primeiro capítulo do presente trabalho.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, foram selecionados autores em conformidade com a metodologia crítica proposta, enquanto exercício de interpretação da realidade e compreensão dos fatos sociais historicamente estabelecidos pelas relações hegemônicas. Autores como Jesus (1989), Ramos (2002), Silva (2008), Ciavatta (2012), Frigotto (2013), Saviani (2013) e Antunes e Pinto (2017).

Indica-se, ainda, como dado introdutório desta pesquisa, que a Base Nacional Comum Curricular emerge, no âmbito da política educacional brasileira, como política curricular profundamente demarcada pelos movimentos de afirmação ou reprodução da sociabilidade hegemônica, implicando em indagações teórico-metodológicas quanto a sua intencionalidade política e pedagógica, aqui denominada de fundamentos político-pedagógicos.

A Base Nacional Comum Curricular foi oficializada no sistema educacional brasileiro em 22 de dezembro de 2017, com a homologação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da Resolução CNE-CP n. 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular no âmbito da política educacional brasileira. Essa Resolução foi complementada, em 17 de dezembro de 2018, pela Resolução CNE\_CP n. 4 que institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM).

No âmbito legal, a reforma curricular expressa pela BNCC precisa dialogar com as conquistas e garantias asseguradas pela Constituição Federal (CF) de 1988 que, em seu artigo 205, salvaguarda a educação como direito de todos e dever do Estado, assentada sob o princípio do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho.

E, no âmbito teórico, com a prerrogativa de que esse desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a vida em sociedade e para as experiências laborais, exige a compreensão da educação como instrumento para a emancipação, capaz de sobrelevar a marginalização social, portanto, como “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 7).

Ao levar em conta o ordenamento estatal da obrigatoriedade legal de ingresso, permanência e formação básica dos sujeitos, com o aporte teórico aqui adotado, a escola ganha grande representatividade, implicando, tanto em ressaltar a importância da caracterização político-pedagógica das políticas educacionais em curso, quanto seu próprio alcance como indutora de supostas novidades legais e educativas.

Contudo, antes do desenvolvimento teórico-analítico objetivado por este trabalho, compreende-se pertinente posicionar os movimentos de produção de conhecimento sobre a referida política no Brasil.

## A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Os indicativos legais que conferem centralidade para a política curricular, no âmbito da política educacional brasileira, podem ser identificados no próprio texto da Constituição Federal de 1988 e no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, ao incorporarem, nos respectivos textos, a necessidade de organização da oferta educacional a partir de bases comuns.

Consequentemente, é possível reconhecer os primeiros movimentos de uma organização parametrizada, ainda na década de 1990, com a implementação da política dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, política posteriormente complementada pelas chamadas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN.

A Lei nº 13.005 de 2014, que define o novo Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, acaba por reposicionar o debate sobre a oferta educacional no país via base comum e estabelece prazo para a produção da Base Nacional Comum Curricular. O Ministério da Educação (MEC), reagindo ao referido PNE, em 17 de julho de 2015 publica no Diário Oficial a Portaria n. 592, instituindo a comissão de especialistas para a elaboração de proposta da BNCC.

Após a apresentação de duas versões, uma terceira é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), mediante homologação da Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017, posteriormente complementada pela Resolução CNE/CP nº 04, de 17 de dezembro de 2018, que institui a BNCC-Ensino Médio.

Figura-se oportuno reconhecer as marcas do debate sobre a parametrização curricular a partir de bases comuns desde o início da década de 1990, mas a especificidade do debate e produção de conhecimento de forma sistemática pelos pesquisadores do campo da educação sobre a política da Base Nacional Comum Curricular acompanha a homologação do PNE em 2014.

A presente pesquisa se aportará no levantamento feito por Giareta (2021a) e publicado na *Revista Estudos Teóricos Y Epistemológicos em Política Educativa*, sob o título *A produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos*. O levantamento foi realizado e organizado entre novembro de 2020 e fevereiro de 2021.

Giareta (2021a, p. 3) explicita que o levantamento foi realizado considerando o “i) levantamento das publicações em artigos científicos; ii) e levantamento das publicações decorrente de pesquisas em Programas de Pós-Graduação no Brasil – teses e dissertações”. Em ambas estratégias a busca se estruturou a partir de dois descritores: i) Base Nacional Comum Curricular; ii) e BNCC.

O pesquisador indica que o levantamento das publicações em artigos científicos atentou para um conjunto variado de sites de busca e repositórios, tais como: Portal de Periódicos CAPES; Directory of Open Access Journals – Doaj; Sistema de Información Científica – Redalyc; Scholar.Google; Scielo Brasil; e Crossref. Por sua vez, o levantamento das publicações, teses e dissertações foi realizado a partir de duas plataformas: Catálogo de Teses e Dissertações Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Não obstante a publicação sistemática de conhecimento sobre a BNCC estar posicionada a partir do ano de 2014 – portanto, um período não superior a seis anos – é possível indicar um volume significativo de produção sobre a referida política. O levantamento de Giareta (2021a) aponta para um total de 602 publicações, sendo 501 em artigos científicos e 101 em teses e dissertações.

Conforme expresso na referida pesquisa, aqui apresentamos o levantamento e sua organização por categorias, conforme quadros 1 e 2.

Quadro 1 - Categorização dos artigos sobre BNCC incluídos no levantamento (2014 – 2020)

<b>Artigos Científicos</b>	
<b>Descrição da Categoria</b>	<b>Quantidade</b>
Política Curricular	200
Português e Literatura	34
Matemática	34
Fundamentos	29
Ciências	27
Educação Física	27
Educação Infantil	27
História	22
Geografia	18
Arte	13
Ensino Religioso	12
Educação Ambiental	12
Alfabetização-Letramento	11
Gênero e Sexualidade	11
Língua Inglesa	11
Sociologia	04
Química	03
Filosofia	03
Física	02
Estágio	01
<b>Total</b>	<b>501</b>

Fonte: Dados da pesquisa organizados por Giareta (2021a)

Quadro 2 - Categorização das teses e dissertações sobre BNCC incluídos no levantamento (2016 – 2020)

<b>Artigos Científicos</b>	
<b>Descrição da Categoria</b>	<b>Quantidade</b>
Política Curricular	31
Fundamentos	15
Português e Literatura	14
Educação Física	09
Matemática	08
História	05
Alfabetização-Letramento	02
Geografia	03
Educação Infantil	03
Ciências	02
Ensino Religioso	02
Língua Inglesa	02
Gênero e Sexualidade	02
Arte	01
Educação Ambiental	01
Química	01
<b>Total</b>	<b>101</b>

Fonte: Dados da pesquisa organizados por Giareta (2021a)

O levantamento indica uma concentração de praticamente a metade das publicações discutindo a relação da BNCC com componentes curriculares (Português, Matemática, História, Geografia, Educação Física, entre outras) e com temáticas de aderência com a educação (Educação Ambiental, Gênero e Sexualidade) e a outra metade discutindo a BNCC como Política Curricular ou Fundamentos da Educação, categorias que podem concentrar publicações vinculadas com o campo de interesse investigativo da presente pesquisa.

As publicações vinculadas à categoria Fundamentos diz de um conjunto de produção que discute a BNCC a partir de campos científicos, como Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação e Psicologia da Educação, conforme é possível demonstrar no quadro 3.

Quadro 3 - Lista amostral de publicações sobre a BNCC vinculados à categoria Fundamentos

<b>ARTIGOS</b>
COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. Uma leitura ambivalente sobre a adoção de uma Base Curricular Nacional: para fazer justiça à reflexividade da filosofia da educação. <b>Educar em Revista</b> , Curitiba, n. 66, p. 295-311, out./dez. 2017.
GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. <b>EccoS Revista Científica</b> , São Paulo, n. 52, p. 1-19, jan./mar. 2020.
MANFRÉ, Ademir Henrique. Base Nacional Comum Curricular e (semi)formação: quais os dilemas da escola atual? <b>Contexto &amp; Educação</b> , Ijuí, ano 35, n. 111, p. 9-28, maio/ago. 2020.
ANDRADE, Maria Carolina Pires de; MOTTA, Vânia Cardoso da. Base Nacional Comum Curricular e o novo ensino médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes. <b>Revista HISTEDBR On-line</b> , Campinas, v. 20, p. 1-26, 2020.
<b>TESES E DISSERTAÇÕES</b>
BACK, Jeizi Loici. <b>Normatização dos corpos pela escola: uma análise da BNCC</b> . 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.
BRAZAO, Diogo Alchorne. <b>Entre o colonial e o decolonial: A Base Nacional Comum Curricular como território de disputas</b> . 2018. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.
CARDOSO, Marlon Magno Rangel. <b>Educação e ensino médio: identidades juvenis e o currículo para as juventudes</b> . 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.
COUBE, Andre Luiz da Silva. <b>A Base Nacional Comum Curricular como ciclo contínuo de políticas e produção cotidiana de epistemicídios</b> . 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
GOMES, Fabrício Augusto. <b>Base Nacional Comum Curricular do ensino médio: currículo, poder e resistência</b> . 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.
RIBEIRO, Natalia de Vasconcelos Cordeiro Telles. <b>Temas contemporâneos e transversais na BNCC: as contribuições da transdisciplinariedade</b> . 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.
ROCHA, Nathalia Fernandes Egito. <b>Base Nacional Comum Curricular e micropolítica: analisando os fios condutores</b> . 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
SANTOS, Rivia de Jesus. <b>Análise dos discursos sobre relações (inter) étnicas em entremeio com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC</b> . 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do

Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.
--

Fonte: Organizado pelo autor a partir do levantamento de Giareta (2021a)

Contudo, a análise do conjunto das publicações, classificadas na categoria Fundamentos, aponta para a inexistência de produções discutindo os fundamentos político-pedagógicos da BNCC. Figura-se ainda mais restritiva a possibilidade quando buscamos encontrar estes trabalhos a partir do recorte teórico-metodológico anunciado para a presente pesquisa.

As publicações classificadas na categoria Política Curricular, por sua vez, espelham forte interesse das produções sobre a BNCC no diálogo com outras políticas, como política de avaliação, política de formação de professores, política de gestão e de produção do material didático, o que parece seguir a própria intencionalidade expressa Resolução CNE/CP nº 02 de 2017 que, ao apresentar a BNCC como reforma curricular integrada à política nacional de educação básica, assume o objetivo de fazer incidência direta sobre os currículos das instituições e redes de ensino; sobre as matrizes de referência das avaliações e dos exames; sobre a política de formação de professores; e sobre o Programa Nacional do Livro Didático.

Esta caracterização e alcance podem ser percebidos, de forma amostral, no quadro 4:

Quadro 4 - Lista amostral de publicações sobre a BNCC vinculados à categoria Política Curricular que discutem a BNCC com outras políticas

<b>ARTIGOS</b>
BARRETO, Raquel Goulart. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a Avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental. <b>Educação &amp; Sociedade</b> , Campinas, v. 37, n. 136, p. 775-791, jul.-set. 2016
BRUNS, Juliana Pedroso; NUNES, Camila da Cunha. Implicações da Base Nacional Comum Curricular sobre a Avaliação no 1º Ano do Ensino Fundamental a partir da Visão dos Professores. <b>EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação</b> , Porto Velho, v. 6, n. 16, p. 210-229, out./dez., 2019
AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e Formação de Professores: concepções, tensões, atores e estratégias. <b>Revista Retratos da Escola</b> , Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019.
CERICATO, Itale; CERICATO, Lauri. A Formação de Professores e as novas Competências Gerais Propostas pela BNCC. <b>Revista Veras</b> , São Paulo, v. 8, n. 2, p. 137-149, julho/dezembro, 2018
CARVALHEDO, Josania Lima Portela. Gestão da Escola Básica Pública e BNCC: quais as implicações? <b>Revista Exitus</b> , Santarém/PA, v. 10, p. 01-12,

2020
ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. O Currículo como Materialização do Estado Gerencial: a BNCC em questão. <b>Movimento-Revista de Educação</b> , Niterói, ano 6, n.10, p. 43-64, jan./jun. 2019
ALBINO, Ângela Cristina Alves; ARAÚJO, Rute Pereira Alves de. Ser ou não Ser um Currículo? Contestações em torno da definição (anti)democrática da Base Nacional Comum Curricular. <b>Linguagens, Educação e Sociedade</b> , Teresina, ano 24, n. 41, p. 243-272, jan./abr. 2019.
<b>TESES E DISSERTAÇÕES</b>
MAIER, Thays Trindade. <b>Avaliações em Larga Escala – Prova Brasil e Prova ANA: análise das relações com a BNCC 2014-2019</b> . 2020, 140 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.
PEREIRA, Karla Cristina Prudente. <b>A BNCC do Ensino Médio e suas Implicações para Formação e Trabalho dos Professores</b> . 18/12/2019, 79 f. Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Paraná - REITORIA, Paranavaí, Biblioteca Depositária: Unespar
PIRES, Mônica Dias Medeiros. <b>A Influência Empresarial na Política Curricular Brasileira: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum</b> . 2020, 360f. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020
BRANCO, Emerson Pereira. <b>A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais</b> . 08/11/2017, 136 f. Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Paraná - Reitoria, Paranavaí, Biblioteca Depositária: Unespar Paranavaí

Fonte: Organizado pelo autor a partir do levantamento de Giareta (2021a)

O levantamento evidencia a amplitude e alcance das discussões propostas pelas publicações sobre a BNCC no Brasil, bem como figura evidente que as pesquisas respondem por algum nível de preocupação com os fundamentos político-pedagógicos da referida política curricular, contudo, compreendemos que o olhar integrador destes fundamentos, à luz de um referencial teórico-metodológico que o posiciona em uma totalidade histórica, pode trazer elementos novos e grande contribuição para as pesquisas na área.

Assim, justifica-se a presente pesquisa a partir do objeto, problema e abordagem teórico-metodológica propostos, os estruturando a partir de três movimentos principais.

O primeiro capítulo apresenta aproximações teóricas sobre a concepção de Estado em Gramsci e a afirmação do bloco histórico hegemônico no desenvolvimento das relações humanas, evidenciadas pela legitimação do Estado

educador mediante a alienação das consciências das massas e alinhado ao mercado mundial.

O segundo capítulo se dedica em compreender a educação escolar no contexto de mediação hegemônica, bem como a influência do industrialismo na organização curricular das políticas públicas escolares e seu reflexo na precarização das relações de produção, para melhor análise da caracterização político-pedagógica como documento favorável à classe hegemônica.

O terceiro capítulo tem como objeto central desvelar a caracterização político pedagógica da Base Nacional Comum Curricular, o gerenciamento de seus conteúdos, a expressão funcional da avaliação, dos sistemas didáticos e da formação dos professores, sobretudo, suas objetivações específicas contidas na centralidade da formação por competências, próprio de um projeto societário.

## **1. A CONCEPÇÃO DE ESTADO EM GRAMSCI E A AFIRMAÇÃO HISTÓRICA DE UMA TOTALIDADE HEGEMÔNICA**

A proposição da Base Nacional Comum Curricular responde como esforço da estrutura jurídico-normativa do Estado brasileiro em incidir sobre o ordenamento legal de seu sistema educacional, via política curricular. Essa, por sua vez, se apresenta como intervenção capaz de qualificar a educação brasileira, bem como, de adequá-la aos desafios das relações de trabalho do tempo presente.

A política da BNCC, portanto, estrutura-se a partir da ação do Estado, que, na perspectiva teórico-metodológica assumida pela presente pesquisa, diz do movimento, atuação, ação da classe social hegemônica na busca constante de produção e reprodução técnica, ética e intelectual de seu modelo de sociabilidade.

Esta compreensão classista da ação política do Estado encontra aderência na tradição marxista que, ao criticar a leitura hegeliana de um Estado universalista e natural, uma espécie de estrutura guardiã de um suposto evolucionismo moral da sociedade, passa a posicioná-lo como aparato da sociedade que detém as condições concretas e reais da hegemonia vigente.

Dito de outra forma, o marxismo reconhece a existência de uma estrutura econômica da sociedade que se apresenta como hegemônica, como relações de produção que demandam a organização de uma superestrutura jurídica e política, enquanto forma objetiva de condicionar a vida social ao modelo da produção da vida

material. Razão pela qual Marx e Engels (1998, p. 7) reconhecem que “o executivo do Estado moderno não é mais do que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda a classe burguesa”.

Assim, o Estado classista – na tradição marxista, enquanto ordenamento político-jurídico da classe burguesa, portanto, da classe hegemônica – precisa ser compreendido a partir de sua perspectiva revolucionária, que na prática pressupõe a própria superação desta concepção de Estado pela afirmação hegemônica autogestionável da classe trabalhadora.

Engels (1984) reafirma esta compreensão ao reconhecer o Estado como estrutura produzida pela própria sociedade capitalista como mecanismo de gestão das contradições inerentes a sua afirmação histórica decorrente da apropriação privada da propriedade. Ou seja, como produto social e histórico de certo estágio de seu desenvolvimento na perspectiva de classe, portanto, profundamente antagônico.

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 se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 1984, p. 191).

O Estado e sua ação jurídico-política, portanto, é compreendido como estrutura de gestão dos conflitos das classes e produto da própria organização classista da sociedade, conseqüentemente, a serviço da classe com poder de consenso e/ou coerção, também compreendido como a classe que detém o exercício de hegemonia, neste trabalho, compreendida a partir da abordagem de Gramsci. Neste sentido, a proposta de análise da caracterização político-pedagógica da Base Nacional Comum Curricular se baseia no viés hegemônico de Estado Educador estabelecido por Gramsci.

### 1.1. O ESTADO COMO EXERCÍCIO DA HEGEMONIA: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O ESTADO EDUCADOR EM GRAMSCI

Uma expressiva contribuição teórica para compreender essas relações, na tradição do pensamento marxista, nos chega pelas elaborações teóricas de Antônio Gramsci, filósofo italiano do início do século XX, que movimentou o conceito de

hegemonia como relação dialética entre estrutura e superestrutura, portanto, como característica da expressão do Estado.

De origem provinciana, Antônio Gramsci (1891 – 1937) constrói experiências formativas cosmopolitas, organizando um amplo processo de leitura de mundo e produção teórica que discute as relações de subalternidade na perspectiva classista e a própria necessidade político-pedagógica de organização destas classes subalternas na perspectiva da produção de uma nova hegemonia<sup>1</sup>, aqui vinculada à perspectiva revolucionária. Nas palavras de Jesus (1989, p. 17), Gramsci “trabalhou por uma *nova sociedade* para cuja construção propôs um projeto original, onde atuavam conjuntamente elementos culturais, intelectuais e morais”.

Com marcada fidelidade à tradição marxista, o pensamento político gramsciano transita pela crítica ao ordenamento social vigente, buscando desnaturalizar as relações que os sujeitos estabelecem com os que os cercam e com o meio no qual estão inseridos. Compreende-se que a “natureza humana é o conjunto das relações sociais” em processo constante de devir, sob a marca da dialética histórica capaz de potencializar a autogestão e autodireção no processo de emancipação humana (GRAMSCI, 1999).

A emancipação humana, na proposta gramsciana, não responde por um processo voluntarista ou de mérito individual, mas como processo inerente e dialeticamente condicionado à organização de classe, razão pela qual movimenta conceitos como subalternidade (classes subalternas), estrutura e superestrutura, bloco histórico, hegemonia, sociedade civil e sociedade política, intelectuais (intelectual orgânico) e os aparelhos privados de produção de hegemonia.

A origem provinciana de Gramsci permite a leitura política das razões da ação da classe hegemônica sobre as classes subalternas<sup>2</sup>. Na abordagem gramsciana a subalternidade, configura-se para além de mera relação de distinções hierárquicas ou níveis de comando, está implicada com relações de classes sociais, ou seja, como categoria de percepção da subalternidade de um ou mais grupos sociais diante do domínio de um grupo hegemônico.

---

<sup>1</sup> Nos Cadernos do Cárcere, Gramsci define hegemonia como um domínio ideológico social, com predominância consensual de uma classe sobre outras, no qual prevalecem os interesses da classe dominante.

<sup>2</sup> Gramsci utiliza, portanto, os termos classes ou grupos subalternos sejam referindo-se a partes do mundo camponês mais atrasado, seja referindo-se as classes sociais fundamentais ainda não hegemônicas, como a classe operária. (LIGUORI, 2017, p. 32).

Segundo Liguori (2017) as classes subalternas são caracterizadas por classes inferiorizadas, privadas de autoconsciência política, condição social estabelecida pelos grupos dominantes, conforme o próprio Gramsci (2002, p. 135) define, “os grupos subalternos sofrem sempre a iniciativa dos grupos dominantes”.

Gramsci (2002) também nos lembra que, embora desagregadas, as classes subalternas possuem uma tendência à unificação, que figura de forma mais expressiva quando elas conseguem se fazer representar a partir de alguma forma de organização intelectual, conferindo lastro orgânico para a afirmação histórica de sua *práxis*, o que a torna objeto de vigia constante do grupo dominante.

A organização intelectual de forma orgânica das classes subalternas confere intencionalidade político-pedagógica aos seus esforços de unificação emancipadora enquanto orientação técnica, ética e cultural de uma proposta de hegemonia, que conflita com a proposição político-pedagógica da sociabilidade da classe que já é hegemônica.

Em Gramsci (2007, p. 329), o Estado “é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos seus governados”, assim, precisa ser compreendido como *lócus* de disputa, que tanto marca o exercício de domínio e poder da classe hegemônica, quanto representa a luta de organização das classes subalternas em busca de sua afirmação histórica como classe que produz as condições para a hegemonia.

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este movimento e esta expansão de força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito de lei), entre os interesses do grupo fundamental e dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem [...] (GRAMSCI, 2007, p. 39 - 40).

É esta compreensão de Estado como um conjunto complexo de atividades em disputa que possibilita Gramsci reconhecê-lo, portanto, como condição de hegemonia de determinada classe, como estrutura dialética, para além de ordenamentos abstratos, naturalizados e ou determinados por uma subordinação

mecânica da superestrutura à estrutura como uma concepção de mundo que se afirma como bloco histórico.

A afirmação de um bloco histórico como hegemônico, portanto, pressupõe uma relação dialética entre o domínio técnico das condições concretas de organização das relações materiais de produção da existência humana e sua legitimação intelectual e moral, quer pelo consenso, enquanto consentimento voluntário do grupo dominado, ou pela coerção.

Nas palavras de Gramsci (1968, p. 14), implica-se reconhecer que o Estado, enquanto exercício da hegemonia de determinado bloco histórico, “é ação permanente e dá origem a organizações permanentes, na medida em que, efetivamente, identifica-se com a economia”. Razão pela qual o autor confere centralidade à liberdade, também dialética, da relação entre superestrutura e estrutura objetiva, pela relação entre sociedade política<sup>3</sup> e sociedade civil<sup>4</sup>.

A filosofia de uma época histórica, portanto, não é senão a “história” desta mesma época, por, não é senão a massa de variações que o grupo dirigente conseguiu determinar na realidade precedente: neste sentido, história e filosofia são inseparáveis, formam um “bloco”. (GRAMSCI, 1999, p. 326).

Como o autor sugere, “isto é unidade entre natureza e espírito (estrutura e superestrutura), uma unidade dos contrários e dos distintos”. (GRAMSCI, 2007, p. 24). Porém, ao incorporar os conceitos marxistas de estrutura e superestrutura,

---

<sup>3</sup>- correspondem à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico". Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os "comissários" do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do 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 posição 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 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).

<sup>4</sup>- como ideologia de classe dirigente, ela abrange todos os ramos da ideologia, da arte, da ciência, incluindo a economia, o direito, etc;  
 - como concepção de mundo, difundida em todas as camadas sociais para vinculá-las à classe dirigente, ela se adapta a todos os grupos; advêm daí seus diferentes graus qualitativos: filosofia, religião, senso comum, folclore;  
 - Como direção ideológica da sociedade, articula em três níveis essenciais: a ideologia propriamente dita, a “estrutura ideológica” – isto é, as organizações que criam e difundem –, e o “material” ideológico, isto é: os instrumentos técnicos de difusão da ideologia (sistema escolar, *mass media*, bibliotecas etc.) (PORTELLI, 1977, p. 22).

modifica a sua composição, pois, “Em Marx, a sociedade civil se identifica com a estrutura, enquanto em Gramsci a identificação se faz com a superestrutura” (JESUS, 1989, p. 52). Entretanto, a inversão de identificação das nomenclaturas não anula a luta de classes que ambos os autores reivindicam:

Gramsci estabelece uma distinção sutil e complexa entre sociedade civil e sociedade política: o Estado equivale à sociedade política e representa um momento da força; a sociedade civil é formada por uma rede de funções educativas e ideológicas, responsável pelas atividades diretivas da sociedade. (JESUS, 1989, p. 52).

Portanto, fiel à concepção histórica e contraditória da realidade, Gramsci (1968) posiciona o Estado, aqui compreendido também como exercício dialético da produção de hegemonia, como movimento ético-político-intelectual, mas também econômico emerso e marcado pelas relações de força em disputa, que progressivamente caracterizam o Estado para além da ideia de um organismo próprio de um grupo, mas a serviço do expansionismo máximo deste grupo.

É a partir destas relações de força e de afirmação histórica de determinado grupo que o conceito de hegemonia ganha centralidade:

Em Gramsci, portanto, o conceito de hegemonia é apresentado em toda sua plenitude, isto é, como uma ação que atinge não apenas a estrutura econômica e a organização política da sociedade, mas também age sobre o modo de pensar, de conhecer e sobre as orientações ideológicas e culturais. É neste sentido que as relações hegemônicas são pedagógicas e, como a realização da tarefa pedagógica implica a compreensão das contradições para transformá-las em uma concepção do mundo unitária e coerente, as relações pedagógicas são igualmente hegemônicas (JESUS, 1989, p. 42).

Isto implica reconhecer que o esforço político (jurídico e coercitivo) e civil (consenso e direção) demandam movimentos pedagógicos (culturais, intelectuais e morais) em nome da organização hegemônica, ou seja, demanda um Estado educador. Assim, para Gramsci, qualquer projeto hegemônico será pedagógico, como qualquer projeto pedagógico será hegemônico, fundamentando a natureza político-pedagógica do Estado enquanto organização técnica, ética e intelectual (hegemônica) de certa concepção de mundo que também denomina de bloco histórico hegemônico.

É neste contexto de relações dialéticas e com marcada funcionalidade político-pedagógica da sociabilidade técnica, ética e intelectual vigente que posicionamos a escola, enquanto aparelho privado de hegemonia e, nela, as

políticas educacionais representadas, no presente trabalho, pelas reformas curriculares em curso no Brasil, especialmente na denominada nova Base Nacional Comum Curricular.

Assim, os fundamentos político-pedagógicos da ação do Estado via políticas educacionais, como a referida política curricular abordada neste trabalho, estruturam-se a partir de um posicionamento conceitual e histórico de Estado como exercício de hegemonia de determinada concepção de mundo – bloco histórico – que busca formas constantes de se legitimar e se reproduzir historicamente, movimentando um conjunto de aparelhos privados de hegemonia.

Convém reafirmar o caráter de disputa entre a afirmação constante do modelo de Estado hegemônico, que se expressa educador a partir de intencionalidades político-pedagógicas movimentadas pela aparelhagem estatal de cultura e as classes subalternas, que buscam se apropriar destes aparelhos de cultura como possibilidade de afirmação de sua *práxis* social. Ou seja, o Estado educador da classe que domina precisa das agências de cultura – educação – para a produção de consensos, nos marcos de sua racionalidade hegemônica, sob as classes subalternas, que, por sua vez, querem instrumentalizar o acesso à educação como oportunidade para a formulação orgânica de sua perspectiva de hegemonia.

A necessidade da classe que domina em garantir processos formativos e a disposição das classes subalternas e em disputar estes espaços no espectro de sua *práxis* social, na prática demarca o próprio alcance da intervenção educativa do Estado à luz de um disciplinamento político-pedagógico que se quer previamente definido, controlado, administrado, a partir tanto do aparato jurídico-normativo expresso na definição das políticas educacionais, quanto pelo controle efetivo dos rituais e práticas educativas no âmbito do aparelho privado de hegemonia que é a escola.

Razão pela qual a tradição gramsciana identifica a necessidade de ampliação do Estado pela incidência de seus intelectuais orgânicos, pela produção de dispositivos legais de controle dos aparelhos culturais de produção de hegemonia e como forma de controle da apropriação, pelas classes subalternas, dos elementos da cultura dominante, enquanto estratégia de produção de seus próprios intelectuais orgânicos.

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 [...] (GRAMSCI, 1982, p. 3).

Não obstante o reconhecimento do contexto e possibilidades históricas concretas de disputa sobre a ação do Estado educador, convém aqui posicionar os movimentos político-pedagógicos em curso como característicos da incidência direta da reorganização das condições de reprodução histórica da racionalidade social do bloco histórico hegemônico. Portanto, antes de aprofundarmos a análise da política curricular da BNCC nos marcos do posicionamento conceitual aqui definido, convém buscar uma totalidade histórica, ou seja, a concepção de mundo hegemônica para a qual o Estado tem devotado sua incidência político-pedagógica.

## 1.2. AFIRMAÇÃO HISTÓRICA DE UMA TOTALIDADE HEGEMÔNICA

O exercício de identificação de um bloco histórico hegemônico, portanto, a caracterização do Estado e seus esforços de indução e produção de políticas educacionais, representadas na presente pesquisa pela política curricular da BNCC, encontra aderência no pensamento gramsciano.

Ao olhar para o processo nascente do modelo de desenvolvimento urbano-industrial americano, no início do século XX, Gramsci (1968) reconhece características de um movimento econômico-corporativo enquanto exercício econômico protetivo de determinada classe, com potencial de afetação técnica, ética e intelectual do conjunto das relações sociais.

No texto denominado *Americanismo e Fordismo*, Gramsci (1968, p. 382) o reconhece como um possível modelo de hegemonia que “vem da fábrica e, para ser exercida, só precisa de uma quantidade mínima de intermediários da política da ideologia”. Ou seja, um modelo de organização fabril, urbano-industrial, assumido também como modelo de organização social e cultural.

As pesquisas da área da sociologia do trabalho, como as de Antunes (2009), reconhecem, neste emergente modelo urbano-industrial no início do século XX, as marcas de um novo metabolismo social enquanto radicalização da submissão do trabalho ao capital, que, ao ser assumido como novo modelo de sociabilidade,

pressupõe reconhecer a submissão ao capital de toda a estrutura social e cultural, conseqüentemente, também do Estado.

Este novo bloco histórico hegemônico (GRAMSCI, 1968) representado pelo americanismo industrial recebe contornos práticos a partir dos estudos de Taylor<sup>5</sup>, buscando conferir uma racionalização científica ao trabalho. Segundo Antunes (2009), a partir destes processos o desenvolvimento das técnicas laborais se submeteu ao disciplinamento de tarefas tecnologicamente sistematizadas, fazendo com que o trabalho manufatureiro fosse substituído pela lógica Taylorista<sup>6</sup>.

Este mecanismo, aqui reportado como lógica Taylorista de organização das relações produtivas, carrega o nome do engenheiro norte americano Frederick Winslow Taylor, cuja metodologia era pautada no denominado progresso científico, sob a justificativa de extrair o melhor de cada operário no processo de produção.

Para Antunes (2009, p. 39), revela-se um aprofundamento da submissão do trabalho ao capital orientado para o aprimoramento das estratégias de acumulação, sendo “necessário também racionalizar ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o “desperdício” na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho”.

Esta estratégia de administração científica taylorista foi apresentada como estratégia para o consenso social, sob a justificativa de ser “vantajosa” ao operário, pois o mesmo poderia aumentar seus vencimentos conforme empenho pessoal, ao associar gratificações à produção cronometrada em tempo anteriormente estipulado como meta.

[...] seleção e treinamento dos/as trabalhadores/as, pelo estudo dos tempos e movimentos, pelo desenvolvimento do *the one best way* e das ferramentas e instrumentos, sob uma base que, aos olhos de Taylor, é “científica”. Atentemos, contudo, ao fato de que não se tratam de elevações salariais, mas gratificações, isto é, bonificações extraordinárias à remunerações dos trabalhadores, concedidas somente nos casos em que cumpram todas as tarefas “diárias” propostas dentro dos tempos padronizados pela gerência. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 29).

---

<sup>5</sup> Frederick Winslow Taylor (1865-1915), fundador da administração científica, que desenvolveu métodos para a produção industrial.

<sup>6</sup> Para Ribeiro (2015) a lógica taylorista implicava na ideia de uma gerência criasse, através de métodos de experimentação do trabalho, regras e maneiras padronizadas de execução do trabalho. Essas regras padrões seriam obtidas pela melhor equação possível entre tempo e movimento. Para Taylor a garantia da eficiência era papel fundamental da gerência.

Esta racionalização científica das relações de trabalho proposta por Taylor encontra aderência prática e operacional nas propostas de organização das plantas produtivas implementadas por Henry Ford<sup>7</sup> (1863 – 1947), um industrial do ramo automobilístico, que criou a denominada concepção Fordista de produção.

Assim, o fordismo/taylorismo passa a responder pelo ideário de racionalização científica e de controle associado à produção em massa, processo representado pela introdução no processo produtivo, das esteiras e, com elas, a mecanização e controle do ritmo de trabalho.

Uma linha rígida de produção articulava diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre ações individuais das quais a esteira fazia as interligações, dando ritmo e o tempo necessários para a realização de tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronometro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho “suprimido” a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade do trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva. (ANTUNES, 2009, p. 39).

Para Ribeiro (2015) o ideário fordista não pretendia apenas dominar as estratégias produtivas, a ele também incluía a intenção persuasiva da adesão popular passiva mediante um novo estilo de vida (industrial-americanizado), de modo a valorizar a produção, salários e o consumo. Contudo, para viabilizar esse modelo de racionalidade produtiva e social exige-se um novo tipo de trabalho e de trabalhador, na linguagem de Gramsci, (1968, p. 39), um processo de adaptação psicofísica do homem trabalhador “para determinadas condições de trabalho, nutrição, de habitação, de costumes, etc., que não é inato, “natural”, mas requer uma assimilação”.

Esta exigência adaptativa, ao extrapolar as relações fabris e se apresentar como estrutura organizativa da vida em sociedade, exige, também, um processo de adaptação e adequação da vida social e cultural: “a americanização exige um determinado ambiente, uma determinada estrutura social (ou a vontade decidida de criá-la) e um determinado tipo de Estado” (GRAMSCI, 1968, p. 388). Razão pela

---

<sup>7</sup> Com Ford, a grande novidade técnica e em termos de organização da produção no chão de fábrica foi à introdução da esteira rolante, que ao fazer o trabalho chegar ao trabalhador numa posição fixa, conseguiu dramáticos ganhos de produtividade. A implementação do fordismo não significou apenas um novo modo de organização racional do trabalho e da produção, mas também a constituição de um novo modo de vida. (RIBEIRO, 2015, p. 68).

qual é possível reconhecer, a partir da leitura gramsciana, a afirmação do americanismo urbano industrial fordista como novo bloco hegemônico.

Segundo Neves e Sant'Anna (2005, p. 20):

O novo bloco histórico que se foi constituindo no início do século XX mantém até os dias atuais suas características essenciais. No plano econômico, a reprodução ampliada do capital – sob a direção do grande capital, a partir do emprego diretamente produtivo da ciência e da técnica -, a expropriação crescente do trabalho pelo capital e a extração da mais-valia, por intermédio da intensidade do trabalho e do aumento da produtividade da força de trabalho. No plano político, um Estado que intervém nos rumos da produção e nas relações político-sociais com vistas a legitimação dos padrões de relações sociais vigentes.

Nem mesmo as marcadas crises a partir da metade do século XX, nas décadas de 1970 e 1980, são capazes de interromper este processo hegemônico, contrariamente, acenam para processos de reestruturação da sociabilidade hegemônica, nos marcos do seu ideário de acumulação, já indicadas por Gramsci (1968) como expressão de estágios superiores de reorganização da produção capitalista já estruturada no contexto do nascimento do industrialismo.

Assim, os processos de reestruturação produtiva precisam ser compreendidos no âmbito das estratégias de produção e reprodução do modelo hegemônico. Portanto, demanda um olhar conservador que encontra, como alternativa às crises, o próprio aprofundamento da racionalidade instrumental que a produz, a saber: aprofundamento da racionalidade científica do processo produtivo, e busca de investimento e adequações ainda mais tecnológicas. Adequações que tem marcado globalmente as políticas educacionais.

É assim que o fordismo/taylorismo americano passa a flertar com as inovações e flexibilizações do capitalismo oriental, especialmente aquele expresso no chamado modelo japonês do Toyotismo<sup>8</sup>, uma técnica inicialmente idealizada no Japão por Shingeo Shingo (1909 – 1990), Taiichi Ohno (1912 – 1990) e Eiji Toyoda (1913 – 2013).

Para Antunes e Pinto (2017, p. 64), “o toyotismo estabelece uma produção mais diretamente vinculada à demanda, diferenciando-se com frequência da

---

<sup>8</sup> O toyotismo é a “ideologia orgânica” do novo complexo de reestruturação produtiva do capital que encontra, nas novas tecnologias da informação e comunicação e no sociometabolismo da barbárie, a materialidade sociotécnica “e psicossocial” adequada à nova produção de mercadorias. Existe uma intensa sinergia entre inovações organizacionais, inovações tecnológicas e inovações sociometabólicas, constituindo o novo empreendimento capitalista que coloca novos elementos para a luta de classes no século XXI. Está é marca da cooperação complexa da nova produção do capital. (ALVES, 2011, p. 42).

produção em série e de massa do taylorismo-fordismo”, que objetiva tanto a agilização do processo de produção, quanto à distribuição desta produção, reduzindo processos produtivos fragmentados e de acúmulo de estoques.

Radicalizando o uso de tecnologias informatizadas, conseqüentemente, com expressivo apego aos processos de controle e à redução do número de trabalhos com o investimento em maquinaria, o toyotismo figura como uma expressiva política de reorganização dos processos de produção e acumulação capitalista, assentado em amplo processo de flexibilização das relações de trabalho, terceirização das plantas produtivas, desburocratização administrativa e organização produtiva a partir do princípio do *just-in-time*, enquanto produção dos objetos em tempo certo e na quantidade demandada.

É um sistema que se estrutura no trabalho em equipe, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo, baseando-se num processo produtivo flexível, onde o/a trabalhador/a opera simultaneamente várias máquinas. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 64).

Contudo, o modelo toyotista, agora também incorporado pelo capitalismo ocidental, conforme já indicado neste texto, não responde como modelo alternativo de apropriação do trabalho pelo capital no contexto do modelo hegemônico, mas como reestruturação das relações de produção, a partir de uma matriz conservadora.

Entretanto, a aderência do modelo toyotista na mediação capitalista de produção e na acumulação se apresenta limitada quanto à superação da crise estrutural do capitalismo, o que na prática resulta em um aprofundamento da crise e a exigência de novos processos de reestruturação. Estes novos processos de reestruturação, por sua vez, respondem pelo apego ainda mais radicalizado desta matriz conservadora, ou seja, assentada sobre o aprofundamento radical dos princípios de flexibilização e precarização que, em termos teóricos e práticos, passamos a denominar de modelo neoliberal, no qual orientou a privatização da esfera pública.

À luz do referencial teórico aqui movimentado é possível entender o Estado neoliberal como um neologismo para explicitar o reordenamento funcional do Estado liberal ao longo da configuração moderna do modelo de sociabilidade hegemônica. Não se trata de outro Estado, outro modelo de sociabilidade ou, até mesmo, afirmação histórica de outro bloco hegemônico, mas um processo de contrarreforma

liberal face à crise do capitalismo da década de 1980, indicando o aumento da participação gerencial do mercado, como alternativa para a reordenação das relações produtivas e estratégia para a recomposição das bases de acumulação.

Para Cury (1979), o neoliberalismo posiciona o Estado como um ente extensivo ao próprio mercado e a serviço da lógica de mercado, portanto, proativo na promoção das condições para competitividade e, conseqüentemente, desejoso de carregar a representatividade da vontade coletiva, ou seja, como único marco ideológico cultural possível, consensuado, hegemônico.

Esta primazia gerencial do mercado e da própria flexibilização funcional do Estado como promessa reacionária é assumida como agenda central dos Estados capitalistas norte-americanos e britânico (Ronald Reagan 1981-1989 e de Margaret Thatcher 1979-1990) e oficiada para os Estados do capitalismo periféricos no denominado Consenso de Washington, em 1989, aportado na garantia do livre movimento do capital e das mercadorias à custa dos Estados nacionais (GIARETA, 2021b).

O Brasil foi um dos países da América Latina que incorporou a ideologia econômica neoliberal. As regras econômicas acordadas com o Consenso de Washington, bem como a política de ajuda monetária foram submetidas aos ideários das principais instituições financeiras em nível mundial.

Em termos práticos, o Consenso de Washington pactua uma ampla agenda de submissão e reordenamento legal dos estados signatários, induzindo rigoroso ajuste fiscal capaz de determinar os modelos de disciplina fiscal, as características dos gastos públicos, os marcos legais da liberação do setor financeiro e comercial, indução de reformas tributárias e das políticas privatizantes (PEREIRA, 1996).

A submissão dos Estados entende-se, aqui, pela submissão de seus trabalhadores e o conjunto de suas políticas sociais, viabilizados por um amplo processo de reformas, capazes de orientar a estrutura estatal a serviço do novo arranjo capitalista de mediação dos processos de produção e acumulação. Para Antunes (2009), a proposta de mediação produtiva neoliberal fortalece os processos de flexibilização e precarização total das políticas de seguridade social, de seguridade contratual, de terceirização irrestrita, de aprofundamento de ajustes e de regimes fiscais que penalizam o trabalho e o trabalhador.

Esta flexibilização total, enquanto nova agenda de reestruturação produtiva do modelo de trabalho, conferindo protagonismo marcante para a hegemonia financeira

e a competitividade, naturaliza a crise estrutural expressa no déficit insuperável da empregabilidade e exigem novos e profundos processos de readaptação dos trabalhadores.

Se guardarmos fidelidade à afirmativa marxista de que todo processo de reestruturação das condições de produção induzida pela sociabilidade burguesa – hegemônica – demanda uma igual reestruturação das estruturas sociais e culturais de produção e reprodução deste modelo, precisamos aqui reclamar o princípio gramsciano de que toda relação que se quer hegemônica movimenta uma relação pedagógica enquanto estratégia de conformação técnica e ética das massas à sociabilidade em curso.

Nesse sentido, atribuem à educação a ideologia capitalista, como principal via de crescimento econômico do país, no qual o currículo passa a obedecer às prescrições dos organismos internacionais. Portanto, precisamos perguntar como que o bloco hegemônico movimenta seus aparelhos privados de hegemonia, buscando tanto garantir a reprodução técnica de sua matriz de produção, quanto adaptar as classes subalternas a estes novos ordenamentos éticos e intelectuais de reestruturação hegemônica. É neste contexto e à luz deste referencial que se torna pertinente compreender o papel da escola como aparelho privado de hegemonia e os movimentos político-pedagógicos expressos pelas políticas educacionais e as práticas escolarizadas.

A compreensão histórica do desenvolvimento humano e as relações com o mundo do trabalho e a educação, trazem elementos para alicerçar as reflexões acerca das bases epistemológicas da atual reforma educativa brasileira, BNCC. Pois, compreendido o caráter intencional das práticas educativas, é fundamental a busca de entendimento dos direcionamentos legais que compõem suas orientações curriculares instituídas.

## **2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA MEDIAÇÃO HEGEMÔNICA CAPITALISTA E O REFORMISMO CURRICULAR NO BRASIL**

Figura-se pertinente indicar que, ao reconhecermos o Estado como expressão dos interesses da classe hegemônica – a qual, por sua vez, se expressa pela organização técnica, ética e intelectual que se afirma como bloco histórico – precisamos reconhecer também que esta sociabilidade precisa se produzir e reproduzir constantemente, como condição de manutenção de sua hegemonia.

A identificação de movimentos de reestruturação, conforme já indicado neste texto, demanda atenção ainda mais detalhada do Estado, que, além da produção de consenso como exercício pedagógico de qualquer bloco hegemônico no contexto da reestruturação, precisa produzir consenso gerindo as contradições que são inerentes aos processos de readaptação das classes subalternizadas.

Na abordagem gramsciana, esta constatação sobreleva o papel da escola como aparelho privado de hegemonia nela, do fluxo de políticas com marcada carga de intencionalidades político-pedagógicas nos marcos ideológicos da sociabilidade vigente.

Assim, o presente capítulo buscará elucidar, ainda que de forma breve, as características dos processos político-pedagógicos expressos na educação escolar ao longo da afirmação histórica e das constantes reestruturações, aproximação analítica que possibilitará compreendermos, também, como este processo se configurou na educação brasileira como signatária da referida sociabilidade.

### **2.1. AFIRMAÇÃO HISTÓRICA DE UMA TOTALIDADE HEGEMÔNICA E A EDUCAÇÃO**

A emergência histórica de um modelo de sociabilidade, no contexto da racionalidade capitalista do início do século XX caracterizado pela expressão urbano-industrial de organização da vida em sociedade, que nas relações objetivas de produção marcou-se pela organização científica do trabalho, da produção em escala e do amplo investimento em maquinaria, conseqüentemente forçou a emergência de um novo modelo de educação.

Um processo elitista de educação, assentado sobre uma proposta curricular humanista enquanto promoção cultural da casta aristocrática, já não é mais suficiente. O processo histórico de negação aos processos mínimos de educação para os grupos subalternos precisa ser substituído por uma aparelhagem estatal capaz de voluntariar e adaptar os sujeitos destas classes para as demandas da organização produtiva que se fez hegemônica.

No final do século XIX e início do século XX, para atender e adequar a mão de obra necessária para este novo modelo de produção fabril, a escola, que em sua origem era destinada para elite e sua prole, precisa abrir-se para a grande massa popular, pois era preciso que a população possuísse qualificação específica para substituir o processo produtivo manual pelo uso de máquinas, constituindo novos métodos produtivos (FREITAS, 2014).

A expansão da oferta de educação escolar, no entanto, não representa por si uma conquista à promoção cultural e organizativa dos trabalhadores, contrariamente, responde por uma oferta regulada a partir das intencionalidades político-pedagógicas da classe hegemônica, que, segundo Antunes (2009), tratava-se de uma educação regulada pelo alcance do desenvolvimento de técnicas laborais capazes de conferir vassão à substituição do trabalho manufaturado por processos produtivos racionalizados por matrizes de escala e especialização.

Um aprimoramento da lógica capitalista da divisão social do trabalho que passou a demandar uma escolarização da classe que dependia do trabalho para viver, a partir de conteúdos, métodos e funcionalidade atrelada à capacitação técnica de modo a naturalizar as práticas industriais.

Caberia à gerência metamorfosear e impor, ao operariado, o conteúdo do seu próprio saber-fazer, anteriormente usurpado. Percebe-se, pois, que o controle dos corpos dos/as trabalhadores/as é apenas um corolário de todo um sistema, cujo cerne é uma apropriação do conhecimento, dos saberes-fazer que detém sobre o trabalho (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 31).

Uma formação associada aos saberes práticos, na qual é observável a preocupação com a qualificação do estudante que compõe a classe que depende do trabalho para viver. Para Antunes e Pinto (2017) a preocupação era formar perfis em perspectivas técnicas exigidas para acompanhar as projeções lucrativas, a extração do conhecimento da classe trabalhadora.

Assim, a universalização do valor técnico ganhou força no âmbito educacional e no conjunto das legislações que a normatizavam, não demorando a compreender a própria instrução-treinamento como fator de capital. A constituição de novas funções trabalhistas direcionou a necessidade de investimento em capital humano, com foco na potencialização de habilidades, atitudes e valores destinados para a adaptabilidade produtiva, conferindo peso à educação escolar como fator de desenvolvimento econômico (FRIGOTTO, 2013).

o taylorismo-fordismo colocou como horizonte um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas “profissionalizantes”, cujo mote era formar os/as estudantes para o trabalho assalariado. Toda mercadoria deve ter um valor de uso, portanto, os saberes-fazeres a serem formados estão, evidentemente, determinados já nos currículos a serem cumpridos nessas instituições. As grades curriculares e sua distribuição em cargas de horas/aula em si já explicitavam a estrutura do comércio na qual será consumido esse conhecimento pelas empresas como capital variável, como trabalho concreto urdido em trabalho abstrato. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 78-79).

Os processos de reestruturação das relações produtivas hegemônicas, conforme indicado no capítulo anterior, resultam em impacto direto na aparelhagem privada desta racionalidade, inclusive como forma e estratégia de manutenção do controle hegemônico.

Assim, a proposta de reestruturação promovida pela incorporação dos princípios organizativos do Toyotismo, propondo padrões produtivos mais flexíveis, aumento da maquinaria pelo investimento em tecnologia e aprimoramento dos instrumentos de controle gerencial, é incorporada pela escola na perspectiva do treinamento por demanda, progredindo para programas de formação dos “politrabalhadores capazes de assumir multitarefas” (ALVES, 2011, p. 50), enquanto qualificação-treinamento a partir de uma nova base técnica.

As adaptações curriculares, de método e das práticas escolares, permaneciam submetidas ao ideário projetado para a escola como aparelho privado de hegemonia, viabilizando mudanças apenas enquanto adaptabilidade do processo formativo às “mudanças no metabolismo social que contribuem para um novo clima ideológico (e emocional) dentro das grandes empresas”. (ALVES, 2011, p. 89).

Assim, a função social da escola – portanto, sua caracterização político-pedagógica – não é alterada, ela apenas acompanha o processo de reestruturação, buscando capitalizar a própria subjetividade do trabalhador em formação e

englobando uma série de funções relacionadas às habilidades comportamentais. Ou seja, o que se objetiva agora não é apenas a apropriação do saber e do fazer do trabalhador, mas também da sua própria disposição intelectual-afetiva. (ALVES, 2011).

Ao considerarmos que a aproximação ao modelo Toyotista representa uma reestruturação conservadora para crise de acumulação do sistema capitalista, precisamos reconhecê-lo como política de reorganização dos mecanismos de acumulação assentada em amplo processo de flexibilização das relações de trabalho e que este tipo de processo exige do trabalhador o exercício produtivo a partir de múltiplas funções.

Nesta perspectiva, as políticas formativas que melhor responderam a respectiva demanda de reestruturação são aquelas que acomodaram os processos de gerenciamento humano desde seu perfil técnico até a capitalização de sua subjetividade, a partir de plataformas tecnológicas e processos de controle e fiscalização (GIARETA, 2021b).

Ou seja, buscou-se um disciplinamento para o sistema de ensino conferindo centralidade ao gerencialismo e às ferramentas de gestão, sustentando a racionalização dos processos de trabalho a partir de uma volumosa inclusão de tecnologia e da conseqüente base produtiva mais flexível, o que demandou da educação um perfil curricular que privilegia a formação tecnológica, a inovação, o trabalho em equipe e o domínio de técnicas pedagógicas que otimizem o tempo e espaço formativos como treinamento para a qualidade (MEIRA; GIARETA, 2020).

Contudo, conforme aqui já indicado, este movimento de reestruturação não consegue responder de forma satisfatória à crise, que passa a se expressar como crise estrutural, ou seja, passa a incorporar, como inerente ao modelo de sociabilidade hegemônica, o antagonismo da exclusão laboral, conseqüentemente, da exclusão social.

Assim, a estruturação promovida como movimento reacionário do sistema de mediação do capital sobre o trabalho, com poder de impacto sobre as próprias relações sociais, com especial incidência sobre a educação, se vê diante da necessidade de se reestruturar novamente.

Esta nova proposta de reestruturação, no entanto, não consegue se distanciar das alternativas conservadoras face ao modelo hegemônico, restando objetiva a

opção pelo aprofundamento radical da flexibilização e precarização total dos processos produtivos.

Esta flexibilização e precarização total acaba por naturalizar a crise estrutural, expressa pelo déficit insuperável da empregabilidade, e, conseqüentemente, reordena a própria função dos processos educacionais, que devem voltar-se para a adaptação dos trabalhadores, tanto para as novas competências exigidas pelos poucos postos de trabalho existentes, quanto para a produção de uma sensibilidade auto empreendedora, que, na prática, responsabiliza o próprio trabalhador pela sua desocupação laboral, portanto, também social.

O neoliberalismo, assim, exige da escola e dos sistemas de ensino tanto o aprofundamento da lógica da flexibilização assentada sobre matrizes tecnológicas para dar conta da nova organização estrutural do mundo do trabalho, quanto o aprofundamento lógico do controle gerencial em nome da aproximação adaptativa da educação às lógicas ilimitadas de precarização das relações de empregabilidade (MEIRA; GIARETA, 2020).

É aqui que encontramos sentido para a centralidade conferida pelo Estado e do conjunto de suas políticas de reformismo educacional à política curricular. Ao operar sobre a profunda contradição de ter de garantir as condições de reprodução cultural da agenda hegemônica, sob o estigma de uma crise estrutural, portanto, assumindo a exclusão laboral e social como inerente a esta agenda, o faz, tanto movimentando seus aparelhos privados de hegemonia, quanto os controlando desde fora, seus rituais, práticas, métodos e conteúdos, identificando na política curricular o *locus* privilegiado para as referidas intencionalidades político-pedagógicas.

Mas, antes de encaminhar a análise das referidas orientações, convém, ainda, posicionar como o sistema educacional brasileiro incorpora e personifica os movimentos indicados neste item. O Estado brasileiro, como signatário deste disciplinamento do capitalismo internacional, ainda que a seu modo e a partir das suas condições como Estado periférico do capitalismo, precisou adequar seu sistema educacional aos referidos disciplinamentos.

## 2.2. A EXPRESSÃO LOCAL DO DISCIPLINAMENTO HEGEMÔNICO PARA A EDUCAÇÃO

Tendo em vista, uma melhor compreensão da caracterização político-pedagógica presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a presente pesquisa apresenta um breve resgate histórico da educação brasileira, seleciona e pontua algumas políticas educacionais e reformas que antecedem a legalização da BNCC.

Breve, por inicialmente sinalizar o percurso de algumas das principais ideias pedagógicas presentes no Brasil, no intuito de corroborar com o encaminhamento do raciocínio cronológico até culminar na implantação da Base. Ao passo que essas ideias pedagógicas e os movimentos históricos se desenvolvem cronologicamente, auxiliam no entendimento da organização processual e intencionalidades educativas que direcionaram os rumos da educação.

A educação no contexto brasileiro não se deu fora das práticas e das políticas de exclusão. O longo período colonial brasileiro é marcado pela transferência da responsabilidade para com a educação às organizações religiosas, resultando em um modelo propedêutico de preparação dos filhos da elite para continuar seus estudos na sede da corte em Portugal e na mescla de uma pedagogia doutrinal para os nativos e da própria negação à educação aos filhos dos escravizados.

Para Saviani (2013), a educação escolar, regulamentada em espaço específico, foi fundamentada tradicionalmente em culturas dominantes, manifestas por explorações hierarquicamente bem definidas. Durante a colonização brasileira, a educação firmou-se pela força do monopólio cristão, condicionada à conversão católica e seu disciplinamento moral.

A primazia religiosa na educação brasileira, representada pelo monopólio da Companhia de Jesus (Jesuítas) e seu Plano de Organização dos Estudos (*Ratio Studiorum*), começa a perder influência mediante a ascensão e influência das ideias iluministas<sup>9</sup> sobre a corte portuguesa.

Para o ideal iluminista, a nova sociedade exige um novo homem que só poderá ser formado por intermédio da Educação. Assim, apesar de o ensino jesuítico ter sido útil às necessidades do período inicial do processo de colonização do Brasil, já não consegue mais atender aos interesses dos Estados Modernos em formação. Surge, então, a ideia de Educação pública sob o controle dos Estados Modernos. Portanto, a partir desse momento

---

<sup>9</sup> Linha filosófica caracterizada pelo empenho em estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana. (ABBAGNANO, 2007, p. 534).

histórico, o ensino jesuítico se torna ineficaz para atender às exigências de uma sociedade em transformação. (MACIEL; NETO, 2006, p. 471).

Este processo resultou na expulsão dos Jesuítas de Portugal, conseqüentemente também do Brasil, em 1759, passando a assumir a educação como interesse do Estado e devendo receber um caráter de escola útil e voltada para os ares de modernidade decorrentes da revolução industrial inglesa (MACIEL; NETO, 2006), projeto, na prática, com pouco lastro no contexto da colônia.

As transformações político-econômicas do final do século XVIII e início do século XIX, forçaram o deslocamento da sede da corte para o território brasileiro, fazendo emergir inúmeras expectativas quanto a alteração significativa na estrutura educacional. Mas, foi o processo de independência de 1822, e conseqüente exercício de constitucionalidade de 1924, que efetivamente criam as primeiras condições legais de compromisso estatal para com a educação.

Em especial a partir de 1924, quando se deu a função da Associação Brasileira de Educação (ABE), ganha força o movimento renovador postulando a superação das ideias tradicionais e sua substituição pelo ideário da pedagogia nova. (SAVIANI, 2013, p. 15).

Contudo, o progressivo investimento em educação, especialmente em educação superior para atender as demandas do Estado e a transferência da oferta de educação primária e secundária para as províncias, orientação disciplinada pelo Ato Constitucional de 1934, não consegue descolar a escolarização no Brasil do modelo elitista, restando possível apenas para uma pequena parcela da população.

É a emergência do modelo de Estado republicano no final do século XIX e início do Século XX que efetivamente criou as condições e exigências objetivas para a implementação de um processo de escolarização mais ampliado, valendo, aqui, a indicação já feita no texto de que o processo histórico de negação aos processos mínimos de educação para os grupos subalternos precisa ser substituído por uma aparelhagem estatal capaz de voluntariar e adaptar os sujeitos destas classes para as demandas da organização produtiva que se fez hegemônica e começa a ser sentida no contexto brasileiro.

Este processo é representado pelo período historicamente denominado de Era Vargas. A partir da década de 1930, o Governo Vargas banca profundos

esforços para vincular o desenvolvimento brasileiro à matriz urbano industrial prevalente nos Estados Unidos da América pós-segunda grande guerra.

Para Saviani, (2013, p. 311), “O desenvolvimento nacional passou a ser a ideia-guia, dando azo à manifestação da ideologia que veio a ser identificada pelo nome de “nacional-desenvolvimentismo”.” Na qual as bases pedagógicas se desenvolveram mediante estruturas materiais, concomitantemente à industrialização e urbanização.

Segundo Dias (2009, p. 2) este movimento nacional desenvolvimentista inicia um processo mais orgânico de organização educacional. Organização que responde às orientações econômicas de âmbito mundial, indicando de forma clara o seu interesse de participação no processo de expansão capitalista urbano-industrial enquanto novo bloco histórico hegemônico que emerge no ocidente capitalista.

Estes movimentos resultam em reformas educacionais, como a Reforma Francisco Campos 1930 e a Reforma Capanema em 1942, centradas em amplo processo de consolidação de uma proposta de formação técnica, estruturada a partir do desenho de um ensino secundário focado na formação comercial, industrial, agrícola e normalista (DIAS, 2009).

É a partir destes disciplinamentos legais que o sistema educacional brasileiro inicia seus esforços formais de vinculação do trabalho, do trabalhador e de sua formação como ativo do capital. Em outros termos é aqui que se encontra a Teoria do Capital Humano, conforme afirma Frigotto (2010, p. 29), “Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção”. Teoria já organizada no âmbito da expansão capitalista internacional e fortemente representada nos estudos de Schultz e sistematizada na década de 1960.

A aderência a este ideário formativo possibilitou, na prática, a organização de um modelo nacional de educação mais utilitário, pragmático e fragmentado, denominado de Pedagogia Tecnicista.

No Campo da Educação, a teoria de capital humano gerou a concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação. Na concepção tecnicista, propagou-se a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, chancelando a noção de que os investimentos em educação devem ser determinados pelos critérios do investimento capitalista. (SILVA, 2016, p. 203).

Se a proposta da pedagogia tecnicista inicia seu processo de incidência no sistema educacional brasileiro no âmbito do nacional desenvolvimentismo de Vargas, entre as décadas de 1930 e 1950, é com a implementação do governo militar da década de 1960 que ela ganha contornos finais e formais, precipitando a orientação do conjunto das políticas educacionais à proposta da referida teoria, representando uma leitura restritiva da educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento a partir dos parâmetros de ordem capitalista (SILVA, 2016).

A expressão máxima deste ideário pode ser identificada na Reforma do Ensino Primário e Secundário, formalizada através da Lei de nº 5.692 de 1971, impondo a obrigatoriedade do ensino profissional para todos os jovens brasileiros e “a introdução de um currículo por áreas de estudo (não reconhecendo as disciplinas científicas) e com ênfase no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à integração no processo produtivo” (SILVA, 2016, p. 204).

Configurou-se, a partir daí, a orientação que estou chamando de concepção produtivista de educação. Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultados com mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos”. (SAVIANI, 2008, p. 297).

Conforme observa Júnior (2010), o conhecimento escolar, historicamente negado às classes subalternas, agora precisa ser expandido, entretanto, figura como processo de expansão atrelado a um caráter tecnicista, portanto, funcional ao ideário hegemônico, bem traduzido na proposição de Freitas (2014, p. 1089) ao reconhecer que “a questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola?”.

O Brasil, sendo signatário do modelo capitalista hegemônico, diante da necessidade de reestruturação das décadas de 1970 e 1980, não deixa de sentir os mesmos efeitos do sistema como um todo. A indicada reestruturação a partir de bases de conservação do modelo hegemônico pelo aprofundamento dos processos de flexibilização, de aparelhamento tecnológico e do apego aos métodos de gestão, produz novas exigências sobre seu sistema de ensino e demanda seu reordenamento.

Esse, por sua vez, visivelmente se aporta à lógica do gerencialismo, conferindo sustentação à racionalização dos processos pedagógicos e alimentando o ideário de qualidade pela via da inclusão massiva de tecnologia. Contudo, em nada indica uma ruptura com os pressupostos da Teoria do Capital Humano, mas sim um aprofundamento destes a partir de nova roupagem à Pedagogia Tecnicista, agora traduzida pelas Teorias das Competências, Empreendedorismo e Qualidade Total na educação (FRIGOTTO, 2013).

Esta proposta responde por grande incidência no sistema educacional brasileiro, que, a partir da década de 1990, se vê envolta a um conjunto de reformas, centradas no controle curricular pelo apego às políticas de avaliações centralizadas, externas à escola e de larga escala. Proposta que se estrutura a partir do ideário do controle e de fiscalização gerencial como princípio de modernização e qualidade educacional (FREITAS, 2014).

O conceito de qualidade educacional recebe definições espelhadas pelas práticas de mercado, passando a ser consenso de que qualquer proposta que queira efetivamente qualificar a educação tem que se aportar no esforço de modernizar a gestão da educação e parametrizar sua estrutura curricular. Ideário que passa a afetar, inclusive, as propostas curriculares para a escola brasileira, que, na década de 1990, apresenta a política dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como condição para adequação da educação nacional ao mundo do trabalho.

[...] numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (BRASIL, 1998, p. 5).

Estes movimentos de reestruturação das intencionalidades político-pedagógicas da educação escolar brasileira parecem tanto responder ao controle gerencial idealizado no âmbito do reordenamento das relações produtivas do modelo hegemônico, quanto acenam para processos de adequação neoliberal da relação trabalho e educação. Esta, assentada sobre exigências ainda mais conservadoras quanto ao aprofundamento desta mesma lógica gerencial sobre as políticas educacionais, em nome da aproximação adaptativa da educação aos processos de

profunda precarização das relações de trabalho e da incorporação irrestrita à lógica da flexibilização assentada sobre matrizes tecnológicas (ANTUNES, 2009).

O referido reposicionamento das políticas educativas e curriculares viabiliza o alinhamento da política educacional brasileira às demandas da atual ordem econômica, que vinculam a política curricular ao ordenamento restritivo da expressão capitalista da relação entre trabalho e educação, apresentando a política curricular vinculada às matrizes de competência e de habilidades, demandas pelo mercado de trabalho como referência para uma guinada epistemológica dos sistemas de ensino (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 29).

Contudo, a pedagogia das competências não aponta para uma mudança epistemológica da educação, mas para sua acomodação a partir de bases comportamentais, enquanto expressão do anunciado rejuvenescimento do tecnicismo pedagógico aportando na Teoria do Capital Humano, ou seja, uma estratégia para reposicionar a educação como exigência de reestruturação das relações de trabalho demandadas pelo agenciamento neoliberal.

Para Ramos (2001), estamos falando de uma proposta de educação instrumentalizada para a racionalização dos novos arranjos da vida econômica e da produção, caracterizados por exigências específicas:

[...] flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado. (RAMOS, 2001, p. 38),

À luz da caracterização neoliberal do Estado, encontramos a expressão da sociabilidade hegemônica, manifesta por um Estado tão reestruturado que passamos a chamá-lo de (neo)liberal, contudo, com igual capacidade de movimentar a escola como aparelho privado de hegemonia, agora centrado no reformismo curricular enquanto estratégia de controle e fluxo de sua intencionalidade político-pedagógica para a educação.

Assim, compreende-se pertinente dedicar um subitem, ainda que pequeno, só para indicar a relação do reformismo curricular no contexto do Estado neoliberal brasileiro, o que nos conduzirá para a política da Base Nacional Comum Curricular.

### 2.2.1. O REFORMISMO CURRICULAR COMO EXPRESSÃO DO ESTADO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O processo de redemocratização brasileira, formalizado na carta constitucional de 1988, diz de um processo político-econômico que emerge sob a influência do reordenamento das relações produtivas induzidas pelo Estado neoliberal, com amplo lastro nos países centrais do capitalismo moderno, a saber: Estados Unidos da América e Inglaterra.

Vale destacar, embora esta análise já tenha sido organizada no texto, que a pactuação formal da proposta de agenda neoliberal para os países periféricos do capitalismo deu-se um ano após a promulgação da constituição brasileira, precisamente no ano de 1989, no denominado Consenso de Washington, do qual o Brasil é signatário.

Para o âmbito da educação, a influência deste agenciamento encontra grande destaque na proposta de regulação da oferta de educação escolar por bases curriculares centralizadas e, comum ao conjunto do território nacional. Princípio que será acomodado, também, na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, formalizado pela Lei nº 9394 de 1996.

Esta centralidade conferida à política curricular, no âmbito da política educacional brasileira, acaba por precipitar um contínuo processo de reformismo curricular. Conforme já indicado no texto, os primeiros esforços respondem pela implementação, ainda na década de 1990, da parametrização curricular materializada na política dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento com alto nível de detalhamento e objeto da crítica de pesquisadores da área das políticas educacionais, desde sua apresentação inicial indica uma caracterização mais de controle do que de promoção curricular, resultando na sua definição como alternativa curricular não obrigatória e abrindo espaço para a elaboração de diretrizes curriculares mais gerais (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A política das diretrizes, por sua vez, adentra a década de 2000 e demarca profundamente a política educacional brasileira, ao ponto de autores como Ciavatta e Ramos (2012) denominarem todo o período pós década de 1990 como a Era das Diretrizes.

Mas, a própria política das Diretrizes Curriculares, a reboque das disputas entorno da implementação da política dos parâmetros curriculares, acaba por responder satisfatoriamente ao reposicionamento do sistema de ensino aos disciplinamentos e incidências das políticas curriculares internacionais mais centradas às exigências e ordenamentos econômicos do que à inclusão sociocultural e científica.

São processos que podem incluir desde a formulação de políticas curriculares mais amplas, até reconfigurações, redesenhos, adaptações ou adequações curriculares com foco nos conteúdos de conhecimento, nas aprendizagens dos estudantes, na avaliação e nas respectivas metodologias de ensino (THIESEN, 2019, p. 3).

Este modelo de política curricular radicaliza a adoção das matrizes de avaliação por competência e habilidades como matrizes estruturantes da própria organização da matriz curricular, espelhando o desenvolvimento de competências predefinidas, assentadas sobre objetivos de aprendizagem, padrões de avaliação e o anunciado direito de aprendizagem, como referencial político epistemológico norteador da política curricular objetivada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no sistema educacional brasileiro.

É assim que o reformismo curricular, enquanto instrumento da agenda neoliberal para o reposicionamento da aparelhagem estatal, também da escola, face às suas exigências de reposicionamento e conservação hegemônica, nos traz à política da BNCC, formalizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao homologar, respectivamente, a Resolução CNE\_CP n. 2 de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE\_CP n. 4 de 17 de dezembro de 2018, que instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito da política educacional brasileira.

Embora não seja o objeto do presente trabalho, podendo ser explorado em momento posterior, convém destacar que este processo não está deslocado das disputas e contradições político-pedagógicas, inclusive com a necessidade de alteração da própria composição do Conselho Nacional de Educação e da metodologia de consultas públicas para garantir a aprovação do texto final, que já respondia como terceira versão.

Contudo, com marcada fidelidade ao objetivo do presente texto, que é de estabelecer um exercício teórico de percepção das características político-

pedagógicas da política da BNCC no contexto do modelo de sociabilidade hegemônica – aqui assumida como a expressão de um bloco histórico reconfigurado no denominado Estado neoliberal do qual o Brasil é signatário desde a década de 1980 – pressupõe reconhecer e afirmar que o processo é induzido e conduzido integralmente pelo Estado brasileiro.

Atesta esta constatação o fato de que a proposta da Base Nacional Comum Curricular encontra justificção legal no próprio aparato jurídico do Estado brasileiro, como os artigos 205 e 210 da Constituição Federal Brasileira de 1988 e os artigos 22, 23, 26, 27, 29 e 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que indicam a necessidade de um currículo mínimo, currículo comum, base comum nacional. Bem como, por um conjunto expressivo de atos administrativos e legais (Portarias e Resoluções) de órgãos estatais e de gestão como o Conselho Nacional de Educação e do próprio Ministério da Educação (MEC) e respectivas Secretarias.

Este amplo processo de indução conduzido pelo aparato estatal recebe contornos finais no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 – 2024), Lei n. 13.005, de 25 de julho de 2014, ao prever nas metas 2 e 7, respectivamente nas estratégias 2.1, 2.2 e 7.1, a regulação da oferta da Educação Básica no Brasil a partir de uma base curricular comum.

Assim, a Base Nacional Comum Curricular se apresenta, agora, no contexto das reformas curriculares movimentadas pelo Estado neoliberal brasileiro, indicando alcançar política e pedagogicamente as condições de controle e orientação direta da aparelhagem escolar e suas práticas formativas. Esta intencionalidade político-pedagógica figura-se expressa na Resolução CNE/CP nº 02 de 2017, ao prever, nas disposições finais e transitórias, que a BNCC terá incidência direta sobre os currículos das instituições e redes de ensino ao que se referem às matrizes avaliativas, a formação de professores e ao Programa Nacional de Livros Didáticos.

### 3. A CARACTERIZAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA BNCC NO CONTEXTO DA AGENDA NEOLIBERAL

O reconhecimento de que toda hegemonia é pedagógica e que todo processo pedagógico se filia a uma intencionalidade que se quer hegemônica, conforme sustentado no presente trabalho, demanda, também, o reconhecimento de que o acesso à educação é um artifício legal no qual o Estado, com respaldo da estrutura jurídico-normativa, gerencia o domínio dos conteúdos educacionais como mediação e controle ideológico de reprodução do modelo hegemônico.

Segundo Jesus (1989), a formulação do conceito hegemônico em Gramsci o vincula ao monopólio intelectual, bem como à amplitude dos fenômenos humanos, da estrutura social em sua totalidade, uma vez que seus estudos tratam as interações entre os indivíduos e as atividades que os mesmos desempenham em convívio coletivo. Para Gramsci (1999, p. 413), “O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida que passa a fazer parte dos organismos, dos mais simples aos mais complexos”.

Em gênese, “o homem é essencialmente político, já que na atividade para transformar e dirigir conscientemente os outros homens realiza a sua humanidade, a sua natureza humana” (GRAMSCI, 1999, p. 406 - 407). Neste sentido, a formação de conhecimento e de valores é submetida ao viés materialista, que por característica considera todas as influências sócio-históricas.

Portanto, para que se efetive o domínio hegemônico de determinado grupo é imprescindível que haja o controle do direcionamento intelectual/moral. Nesta lógica cabe destacar o papel da educação como aparelho privado de hegemonia:

O papel que a “educação” desempenha tanto na “hegemonia”, como na “contra-hegemonia”, visa as relações sociais, que incluem o homem, cujo objetivo é modificar ou manter uma estrutura social. O conceito de homem, porém, não é um conceito abstrato em Gramsci, mas, pelo contrário, é um conceito histórico, concreto. (JESUS, 1989, p. 43).

Assim, faz-se pertinente a indagação sobre os pressupostos político-pedagógicos das políticas educacionais mediadas pelo referido modelo hegemônico de Estado, especificamente aqui das políticas curriculares, que, para Neves (2005), o Estado neoliberal brasileiro as direciona considerando os contextos de economia e internacionalização. Segundo D’Ávila (2018), as políticas públicas educacionais

envolvem processos de disputas, arranjos institucionais, condições que legalizam projetos conforme interesses dos grupos dirigentes, que incidem não apenas no caráter ideológico, mas também na base econômica do país.

Convém reconhecer que as políticas públicas, também as políticas curriculares, são adotadas por meio de objetivações específicas, enquanto ação do Estado estritamente determinada pelas necessidades do sistema produtivo hegemônico e seus constantes movimentos de reestruturação (BIZERRA; GOIS, 2014). Esses movimentos reestruturantes emergem objetivos em função de aperfeiçoamentos profissionais, para tanto, o que se figura como central nestes documentos são “as discussões sobre a formação para o trabalho, muitas delas recorrendo às mudanças na economia mundial, em especial as transformações tecnológicas e organizacionais no processo de produção”. (SILVA, 2008, p. 17-18).

A educação é um processo implicado diretamente com a reprodução das relações de produção, possibilitando que estas relações ou reforcem a dominação, ou provoquem a sua mudança estrutural. Como instrumento de mediação entre classes, a educação forma a consciência, que tanto pode aderir à ideologia vigente (mascaramento), como pode superar e desmascarar essa ideologia. (JESUS, 1989, p. 29).

Neste sentido, o direcionamento das políticas públicas brasileiras é resultante do alinhamento do país com o mercado mundial, a partir das quais o “Estado não só obriga, mas educa, direcionando políticas de sobreposição de uma classe sobre outra. E o capital determina a educação colocando exigências específicas a ela”. (D’ÁVILA, 2018, p. 32).

No cenário brasileiro atual, a expectativa para tal disciplinamento, sob mediação do Estado neoliberal, recai sobre a política da Base Nacional Comum Curricular, justificada como necessária para avanços qualitativos da educação em nível nacional.

As primeiras menções de intenção de unificação dos conteúdos curriculares brasileiros, conforme já indicado no item anterior do texto, são evidenciadas na Constituição Federal de 1988 (CF), no artigo 22, Inciso XXIV, que determina à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e, precisamente no artigo 210, propõe o intento de estabelecer “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Segundo Maria Noemi do Prado Manfredi (2020), após duas décadas de ditadura, o Brasil iniciou um processo de redemocratização que impulsionou a participação dos movimentos sociais, sobretudo a representatividade da juventude, na política, de forma concomitante à aproximação do país às reformas de caráter neoliberal, o reposicionando no contexto da reorganização da economia mundial. Este movimento de democratização/globalização pressupôs ao país uma liberdade econômica que trouxe às massas a ideia de igualdade vinculada ao desenvolvimento tecnológico e ao consumo.

No plano das relações internacionais, as medidas buscaram intensificar a integração da produção e circulação de mercadorias, serviços e de capital especulativo em nível global, reafirmando, sob novas bases, a histórica posição dos países centrais e dependentes. (PIRES, 2020, p. 60).

No percurso de reformas do campo político da organização escolar, em vista de uma configuração nos marcos da democracia de mercado, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada no ano de 1990, onde coletivamente atuaram representantes de diferentes países, “concebida como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não governamentais” (BRASIL, 1990), a conferência citada estabeleceu acordos entre o governo, sociedade civil e os setores privados.

No período Collor/Itamar (1990/1994), o principal instrumento de definição da política educacional foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), orquestrado pela UNESCO, BIRD/Banco Mundial, que articulou os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil desde a *Conferência de Jonten*, em (1990). (MANFREDI, 2020, p. 91).

O que passa a indicar que o aceite brasileiro quanto à adoção das teses de reestruturação sob a mediação da agenda neoliberal implica no reposicionamento integral do próprio Estado e do conjunto de suas políticas, também as educacionais, à luz da orientação dos organismos internacionais, enquanto expressão ampliada deste modelo de Estado e de sua racionalidade social e cultural. Para Freitas (2014), trata-se de processos de reestruturações influenciadas pelo Banco Mundial, bem como por iniciativas liberais vinculadas ao neotecnicismo para o campo educacional.

Este escopo político-ideológico parece ficar expresso, ainda na década de 1990, com a homologação da nova Lei de Diretrizes e Bases, lei nº 9.394

(LDB/1996), que ao redefinir as responsabilidades pela gestão educacional em todos os níveis, formaliza a oferta via Unidades Federativas e Municípios, posicionando a União mais como agente avaliador, induzindo processos de inovação e amplos critérios avaliativos a partir de princípios de eficiência e produtividade, mediante exames em todos os níveis aplicados pelo Estado ou por agências reguladoras (SAVIANI, 2013, p. 439).

Assim, a partir de grandes investimentos em políticas avaliativas e de indicadores de larga escala, elaborados e operacionalizados desde fora da escola (FREITAS, 2014), e dos debates acerca dos recursos financeiros e das composições curriculares, guiaram a concepção pedagógica em direção a uma abordagem por competências. “Conduzindo o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à adaptação e a integração sociais e às novas demandas do mundo do trabalho.” (MANFREDI, 2020, p. 101).

Tendo como referência a posição gramsciana, é possível afirmar que o Estado, em sua função diretiva, orienta a educação formal a fim de obter o domínio da gestão intelectual e moral das classes subalternas, uma espécie de preparação ideológica das massas.

É assim que, ainda na década de 1990, a reboque das políticas avaliativas, aspectos referentes à composição curricular, sistemas didáticos e formações de professores se sobressaíram nas políticas públicas educacionais, cujos remanejamentos legais estipularam metas e fortaleceram o monitoramento dos índices escolares:

Na primeira onda neoliberal dos anos 1990 foi suficiente a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para orientar um sistema de avaliação nacional de larga escala e amostral. Nesta segunda onda em curso, passa-se a defender uma “base nacional comum” associada a uma revisão das matrizes de referência dos exames nacionais, com ênfase na definição das expectativas de aprendizagem *por série* que leve a uma melhor “amarração” entre os objetivos, a avaliação (agora censitária) e os conteúdos no momento seguinte. (FREITAS, 2014, p. 1092).

As avaliações de larga escala se configuram em um instrumento de padronização, ademais, propiciam um ambiente controlador, cujo Estado passa a identificar as defasagens dos objetivos por ele previamente definidos e pontuados como elementos fundamentais para a constatação da qualidade educacional do país, um monitoramento com barganhas de objetivos, muitas vezes atrelado a

gratificações salariais.

Segundo Maués (2011, p. 107), a função avaliativa assumida pelo Estado expressa uma não neutralidade e incorpora exigências impostas pelo mercado, como disciplina, individualismo, racionalidade técnica entre outros valores capitalistas, “em que a avaliação deixa de ser um direito para se transformar em um serviço, em uma mercadoria, a avaliação, em geral, está relacionada a esses valores e busca consolidá-los”.

O peso dos resultados das avaliações institucionais torna-se vitrine para a população, um aliado na estratégia de controle da resistência aos processos de indução, elaboração e efetivação de novas políticas, a partir de sua mediação. Os resultados destas avaliações, a partir de indicadores externos à escola, acabam servindo como instrumento para o consentimento dos diferentes representantes da sociedade na elaboração das novas reformas educacionais, inclusive pelo simulacro de uma participação popular controlada por metodologias específicas de audiências públicas, dissimulando a própria coerção.

Nessa perspectiva e sobre a propaganda da possibilidade de ampla participação popular, emerge a política da BNCC, enquanto articulação do que é hegemônico. “A realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de consciência, um fato filosófico”. (GRAMSCI, 1999, p. 320).

Assim, a adesão popular traz legitimidade social às decisões legais:

No ano de 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) delegou à União o dever de organizar e regular a educação de qualidade, mostrando a necessidade de criar uma base nacional comum na legitimação da CF, assegurando uma educação básica igualitária. (VERONEZE; NOGARO; SILVA; ZANOELLO, 2016, p. 5).

Dessa forma, as conferências municipais, intermunicipais e estaduais imprimiram à BNCC a ideia de construção coletiva, parceria entre sociedade civil e Estado. Mediante esse anunciado espectro democrático, foi instituído o já citado Plano Nacional de Educação, lei nº 13.005, de 2014, que estabeleceu 20 metas a serem alcançadas pela educação brasileira no decênio de (2014 – 2024), entre elas, o compromisso com a construção e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica brasileira.

Dentre as metas apresentadas pelo PNE é almejada a universalização progressiva da educação básica, com índices de “qualidade” nas diferentes etapas educativas, verificados por medidores de aprendizagens em avaliações nacionais. Influenciado pelo sistema econômico mundial neoliberalista, o modelo de educação nacional passa exigir novos métodos e metas.

Nos anos 2000, a retificação do compromisso “Educação para Todos” foi realizado novamente durante a Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal). Esses agentes passaram a financiar diferentes projetos pelo mundo sobre fortes influências do mercado mundial, principalmente quando nos referimos à educação. Os interesses privados passam a prevalecer sobre os serviços públicos, ajustando e redefinindo o papel do Estado. (D’AVILA, 2018, p. 30).

A declaração firmada no documento Educação para Todos estabelece uma responsabilidade comum e universal, na qual toda pessoa deve usufruir o direito à educação, de modo a serem propiciadas condições igualitárias de aprendizagens, e, conseqüentemente melhoria na qualidade de vida. Bem como, amenizar as desigualdades socioeconômicas.

De acordo com (D’AVILA; LIMA, 2020, p. 60) o programa Educação para Todos engloba diferentes segmentos produtivos, empresas que em regime de colaboração influenciam nas decisões legais da educação, uma dinâmica previamente apresentada por Gramsci como uma organização da classe burguesa, no qual se encontram – empresas, indústrias, bancos, corporações –, que atuam em prol de interesses próprios.

Na abordagem gramsciana o Estado é definido como um aparelho governamental burguês que expressa uma dominação classista, organizado por grupos que comungam interesses de comando, articulam relações políticas e direcionam a formação cultural para obtenção do domínio hegemônico.

Gramsci (1968) amplia o conceito de Estado ao difundir a ideia de que a sociedade civil (representada pela classe trabalhadora) se encontra subordinada à classe dominante, uma subordinação ideológica e institucionalizada, que se materializa na formação dos indivíduos, na qual se justifica a necessidade do controle através de estratégias que priorizam o convencimento da população, segundo (MANFREDI, 2020, p. 41) “O processo de ampliação das esferas consensuais, controle intersubjetivo das interações sociais, vai se concretizando na construção de uma nova hegemonia, cada vez mais contratual e menos coercitiva”.

Uma dinâmica observada na sociedade brasileira, sobretudo, no processo de elaboração das leis educacionais, no qual o Estado orienta os conteúdos escolares para direcionar perfis que se pretende formar.

Tendo o currículo como norteador formativo torna-se cada vez mais conveniente o seu controle. No Brasil instituições privadas influenciam ideologicamente as políticas educacionais, parcerias estabelecidas por intermédio de apoio financeiro.

Segundo D'Avila (2018) instituições como: Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, entre outras diferentes empresas do agronegócio, da indústria e bancos influenciaram na formulação da Base Nacional Comum Curricular.

Em um curso que, o Estado articula a composição curricular nacional com as grandes empresas, no qual a liberação de investimentos é submetida às organizações internacionais. Esforço estatal que, para Frigotto (2010, p. 4), resulta em uma configuração curricular destinada ao rejuvenescimento das teses da qualificação do capital humano, “entendido como estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potenciam a força de trabalho das diferentes nações”, que associada à pedagogia das competências submete o currículo aos interesses de classe.

A BNCC acompanha esse processo de reestruturação capitalista. Dentre as intenções contidas no documento, a Base almeja assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento qualitativo mediante a adoção da pedagogia das competências, no qual documento seu apresenta dez competências gerais da educação, que resumidamente ambicionam tratar: 1. Valorização dos conhecimentos; 2. Desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo (inclusive tecnológicos); 3. Repertório cultural e manifestações artísticas; 4. Comunicação e o uso de diferentes linguagens; 5. Cultura digital; 6. Apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem atender as demandas do trabalho; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento, cuidados físicos e emocionais; 9. Empatia e cooperação para resolução de problemas; 10. Autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. (BRASIL, 2017).

A convergência dos trabalhos para a construção de uma proposta de um currículo comum nacional iniciou-se em 2015 mediante debates e consultas públicas promovidas pelo Ministério da Educação. Vale indicar que neste ano o Brasil

figurava entre as últimas colocações no ranking mundial de qualidade de educação do exame do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o que confere aderência aos esforços de consenso pela implementação da BNCC como solução dos problemas da educação brasileira.

Através da portaria nº 592, especialistas indicados pelo MEC esboçaram a primeira versão da Base. O grupo redator foi composto por especialistas em educação, como membros do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em formulação inicial o documento propôs a organização curricular em quatro áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências humanas e ciências naturais, cada área composta por componentes curriculares e objetivos de aprendizagens específicos, podendo ser articuladas entre si, por intermédio de temas integradores.

Os temas integradores perpassam objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica. São eles: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais e Culturas africanas e indígenas. (BRASIL, 2015, p. 16).

A análise desta versão do documento da BNCC possibilita perceber que os temas integradores propostos almejam englobar as experiências sociais dos sujeitos como um todo, em âmbitos públicos e privados, intervindo não apenas em aspectos cognitivos e construção de uma identidade cidadã, mas também, assumindo compromissos com objetivos de aprendizagem referentes ao consumo, à educação financeira e tecnologias digitais, que para Freitas (2014), indica a estratégica incidência empresarial sobre a política da BNCC.

Em 2016, além da contribuição da CONSED e UNDIME, a formulação legal contou com a “participação” de gestores, professores e integrantes da sociedade civil, ano em que o país se encontrava em um período político conturbado, imerso em um cenário de denúncias de corrupção, articulações político-partidárias e jurídicas que culminaram na destituição da presidente da república, abrindo espaço para os confrontos ideológicos expandirem, fomentando projetos cada vez mais conservadores. Neste contexto, resulta suspensa a segunda versão do texto da Base e se reposiciona todo o processo de construção desta política, agora, muito mais centralizada e amplamente submetida aos intelectuais orgânicos da agenda

neoliberal, deste processo resulta a terceira versão da BNCC, homologada pelo Conselho Nacional de Educação.

É assim que o reformismo curricular, enquanto instrumento da agenda neoliberal para o reposicionamento da aparelhagem estatal, também da escola, face às suas exigências de reposicionamento e conservação hegemônica, nos traz à política da BNCC, sob a caracterização político-pedagógica da racionalidade neoliberal, aqui profundamente demarcada pelo que anuncia a própria Resolução CNE-CP n. 2, de dezembro de 2017, a saber: a centralidade da organização do sistema de ensino por matrizes de competências e habilidades e a anunciada incidência direta sobre os currículos das instituições e redes de ensino (Art. 15); sobre as matrizes de referência das avaliações e dos exames (Art. 16); sobre a política de formação de professores (Art. 17); e sobre o Programa Nacional do Livro Didático (Art. 20).

Segundo documento oficial a Base Nacional Comum Curricular se fundamenta pedagogicamente com foco nas competências:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13).

Tal compreensão indica a aquisição de competências como elemento central da política pedagógica da Base Nacional Comum Curricular. Segundo Ramos, a noção de competências está relacionada à perspectiva de gestão produtiva, “uma das maneiras de tornar qualificante esse tipo de gestão da produção é considerar a imprevisibilidade como origem e ocasião de aprendizagem” (RAMOS, 2002, p. 180).

Neste sentido, a BNCC é o resultado de constantes reformulações de políticas curriculares de ideário neoliberalista, instituídos sob uma ordem globalizada. O que pressupõe reconhecer a carga intencional da agenda hegemônica sobre a educação escolar, via política curricular, tanto pela aproximação adaptativa do sistema educacional à reestruturação das relações de

produção e acumulação do capital, quanto pelo próprio controle detalhado do fazer político-pedagógico, desde os rituais, metodologias e práticas da sala de aula.

### 3.1. A CENTRALIDADE DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

A dificuldade de encontrar uma relação fundamentada entre a chamada pedagogia das competências e os processos de desenvolvimento de métodos, abordagens e teorias pedagógico-didáticas no processo histórico de desenvolvimento da educação escolar, possibilita reconhecer, de imediato, que a inserção das competências na formação escolar versa centralmente sobre a reafirmação da subordinação do conhecimento à hierarquia social, associado à empregabilidade, como arranjo discursivo no contexto da reestruturação da relação trabalho e educação, logo:

O desempenho efetivo é um elemento central na competência se define como a forma de alcançar resultados específicos com ações específicas, em um contexto dado de procedimentos e condições de organização. As competências são características que diferenciam um desempenho superior de um desempenho médio ou pobre. Aquelas características necessárias para realizar um trabalho, mas, não conduzem a um desempenho superior, são denominadas habilidades mínimas. (RAMOS, 2002, p. 90).

Para Frigotto (1993, p. 44), a chamada pedagogia das competências associa a educação formal a um projeto social vinculado a funções sociais úteis e adaptáveis às transações de comércio e trabalho, em que a escola é assumida como uma “instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros”.

Assim, implica reconhecer que as estruturas organizacionais das instituições escolares, face ao disciplinamento hegemônico em curso, são regidas por um conjunto de leis que expressam ideologias específicas próprias das gestões presentes no poder em determinado bloco social, que incidem na formulação dos objetivos de ensino prescritos nos currículos educacionais.

Assim, o enfoque nas competências insere-se no mundo da educação como resposta às exigências de competitividade, de produtividade e de inovação impostas pelo sistema produtivo. No entendimento dos órgãos oficiais, o

currículo por competências seria o instrumento mais efetivo de aproximação entre educação formal e exigências postas pelo mercado e pela sociedade. (VELOSO, 2010. p. 15).

Ramos (2002, p. 28) indica que a formação humana sempre foi expressa por lutas, “segundo as categorias básicas das relações de produção – a divisão social de complexificação do trabalho – orientadas tanto da sociedade civil quanto da sociedade política”, implicando, na prática, na própria flexibilização das fundamentações pedagógicas em vigência, a fim de responder às necessidades teórico/práticas de um cotidiano mediado pelas relações hegemônicas do capital.

Ou seja, os esforços de reestruturação acumulativa, comumente denominada de políticas de expansão da nova economia global, associado à implementação do agenciamento neoliberal, implica na aproximação ou, até mesmo, na apropriação funcional das políticas educacionais, aqui expressa pela política curricular da BNCC.

O que resulta em uma nova interpretação das matrizes educacionais na qual a aquisição de competências e habilidades é potencializada, em caráter metodológico, e contribui para formação de conhecimentos vinculada à qualificação, potencialidade individual, destreza e até mesmo gerenciamento das emoções, moldando perfis comportamentais.

Essa linha de proposições tem-se respaldado nos debates em torno da relação do trabalho, educação e qualificação profissional, nos quais se nota uma tendência: a de se centrar-se o currículo de formação profissional no “modelo de competência” proposto a atender às exigências que as transformações sofridas pelo capitalismo nas últimas décadas estariam impondo aos trabalhadores. (SILVA, 2008, p.18).

Nos estudos elaborados por (FLEURY; FLEURY, 2004), os primeiros surgimentos das nomenclaturas competência/competências foram evidenciados nos âmbitos administrativos. Conceito difundido a *priori* em contextos organizacionais relacionados ao desempenho, às funções que podem ser aperfeiçoadas com instruções específicas. Do ponto de vista empresarial, o conceito de competência(s) se materializa na capacidade de desenvolver ações particularmente positivas com a finalidade de atividades profissionais.

Para Veloso (2010, p. 54) “competência em seu sentido mais geral tem sido traduzida como a capacidade de produzir uma conduta em um certo domínio”. Assim, em concordância com as pesquisas de Ramos (2002), propõe-se a ampliação das bases epistemológicas conceituais que emergem do campo da

filosofia, psicologia e economia, na propositura do termo competência(s), buscando compreendê-lo a partir de diferentes atores sociais.

Neste sentido, é possível afirmar que o conceito de competências transita por distintas matrizes teóricas:

Três são as principais atuais matrizes de referências dos métodos de investigação de competências: a condutivista, utilizada predominantemente nos Estados Unidos; a funcionalista, que se tem tornado hegemônica; e a construtivista, de origem francesa. (RAMOS, 2002, p.81).

Mas, apesar das variações interpretativas, é consensual que o termo competências se referencie à formação humana e à capacidade do indivíduo possuir um melhor desempenho perante as demais pessoas:

No domínio do senso comum a palavra competência é utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. Já a palavra incompetência (antônimo) traz não só a negativa dessa qualificação, mas também sentimentos depreciativos e pejorativos, sinalizando que a pessoa se encontra ou encontrará marginalizada do mercado de trabalho e reconhecimento social. (HOLANDA; CARVALHO; PILATTI; FRASON; RODRIGUES, 2008, p. 1-2).

Vale sempre lembrar, a partir do aporte teórico utilizado no presente trabalho, as observações decorrentes das pesquisas de Ramos (2002), para quem as competências migraram para as esferas escolares em decorrência das transformações históricas, do processo de globalização e influências do mundo do trabalho, no qual a competência atende a uma perspectiva particularista, individualista e imediatista que corresponde às funções e profissões almejadas pelo mercado.

Ou seja, tanto na literatura acadêmica, como nos textos que fundamentam a prática administrativa, a referência que baliza o conceito de competência é a tarefa e o conjunto de tarefas pertinentes a um cargo. Nesta linha, a gestão por competência é apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo-fordismo. (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 185).

Assim, reconhece-se que a ideia de competência de origem administrativa, precisamente dos experimentos e orientações advindos da psicologia desenvolvimentista, do departamento de gestão dos recursos humanos e dos empreendimentos produtivos da sociabilidade capitalista, é deslocada para outras esferas.

Das matrizes apresentadas por Ramos, a que fica mais evidente, a partir deste disciplinamento, parece ser a concepção condutivista, uma vez que se figura focada no contexto comportamental, tendo como principais precursores Skinner, Bloom e Mager, teóricos que conferem amplo fluxo para as taxionomias organizacionais da pedagogia das competências, com forte lastro sobre os sistemas educacionais (RAMOS, 2002).

São ilustrativos deste ordenamento os esforços das escolas estadunidenses, na década de 1990, em adequarem seus pressupostos curriculares, “para que delas saíssem jovens melhores preparados para desafios da competitividade e produtividade do futuro próximo” (RAMOS, 2002, p. 90), a partir da busca por perfis de excelência.

A concepção funcionalista também ganha destaque nesta abordagem ao pressupor que a “característica da análise funcional está em que descrevem produtos, não processos; importam os resultados, não como se chegam a eles”. (RAMOS, 2002, p. 91). Da mesma autora é a indicação de que a proximidade das escolas com as empresas na França ganhou força metodológica ao longo da história, a partir da teorização de Schwartz (1967), em uma perspectiva denominada construtivista, em que o desenvolvimento da capacitação individual é validado somente dentro de uma capacitação coletiva. Assim, as teorias de competências e suas metodologias se expandiram mundialmente partindo de várias experiências:

Na literatura atual sobre educação, a noção de competências está aí na ordem do dia. No Brasil, toma corpo nos discursos e documentos através de um processo de institucionalização via sistema educacional. Essa noção tem sido utilizada como orientação discursiva e propositiva de políticas voltadas para a educação como consequência de profundas mudanças na materialidade das relações sociais, em especial no mundo do trabalho e da produção. (VELOSO, 2010, p. 24).

A preocupação com a qualificação profissional após a década de 1990 fortaleceu o modelo de competências nas práticas pedagógicas. O valor do capital humano foi superestimado, intensificando a cultura da competitividade de forma a impulsionar a sociedade rumo às disputas de espaço no mercado de trabalho (SILVA, 2008). Desde então, a aquisição de competências vem se consolidando nas objetivações da educação brasileira.

Partindo dessa perspectiva, a expansão econômica do país exigiu uma expansão educativa de ordem operacional, na qual relaciona-se a necessidade da

adaptação humana por aquisição de competências, que passaram a serem objetivadas na educação escolar, neste sentido, “Muitos dos princípios e diretrizes da reforma curricular são definidos e justificados em virtude de se pretender promover uma adaptação humana às exigências da sociedade contemporânea”, (SILVA, 2008, p. 39).

Assim, os termos competências e habilidades correspondem a uma racionalização técnica, que podemos aqui caracterizar a partir dos estudos de Fleury e Fleury (2004), conforme figura 1:

Figura 1 - Competências como Fonte de valor para indivíduo e para a organização



Fonte: FLEURY; FLEURY (2004, p. 30).

Como é observável, a conceituação acerca do termo competências tem como base agregar valor, sobretudo econômico, em que o sujeito mobilize ações – aprendíveis e adaptáveis – enquanto estratégia para atender as expectativas do mundo do trabalho.

Com a objetivação das competências nas aspirações escolares, configura-se central familiarizar os estudantes desde cedo aos mecanismos do sistema de mercado, reforçar a competitividade, individualismo e responsabilidade de ganho, pois a designação de qualificação associada ao termo competência abrange um conjunto de fatores como habilidades, conhecimentos e atitudes que atribui reconhecimento social, de modo que a sua negação denota valor negativo aos indivíduos:

A qualificação é usualmente definida pelos requisitos associados à posição, ou a cargo, ou pelos saberes ou estoque de conhecimento da pessoa, os

quais podem ser qualificados e certificados pelo sistema educacional. (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 28).

A inclusão da pedagogia por competências nos currículos brasileiros vem sendo evidenciada na maioria dos Estados e Municípios desde as últimas décadas do século XX. As competências se desenvolveram nas políticas públicas educacionais influenciadas pelos parâmetros de organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação – UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (BRASIL, 2017).

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

Para Ramos (2002), o caráter discursivo do termo competência presente nos documentos oficiais se referencia às abordagens comportamentais, que tornam os conteúdos em tarefas específicas mensuráveis, um recrutamento de gestão de carreira. Razão pela qual a política da BNCC, a partir deste disciplinamento comportamentalista, avança, inclusive sob o anúncio do gerenciamento das emoções, conferindo centralidade para as chamadas competências socioemocionais, enquanto ideário formativo que promete até a adaptação dos perfis subjetivos dos sujeitos.

As emoções também passam a ter valores de mercado, expressos em resiliência, “por isso a captura da subjetividade do trabalho pela lógica do capital tende a ocorrer no campo da reprodução social, com valores-fetice e disposições sociometabólicas que alimentam consentimentos espúrios”. (ALVES, 2011, p. 121).

Neste sentido, a escola neoliberal, sob a égide do capital, passa a explorar a capacidade de adaptação dos educandos até o limite de sua própria expressão histórica como sujeitos, o que delimita os objetivos da caracterização político-pedagógica em curso pela política curricular da BNCC.

Contudo, a centralidade conferida para a pedagogia das competências no texto oficial da BNCC, ao expressar-se como competências e habilidades pré-definidas, indica que sua busca não se restringe a uma caracterização político-pedagógica de reposicionamento da aparelhagem escolar pela via da política curricular, mas, que essa política curricular alcance o controle das próprias práticas

educativas desenvolvidas no ambiente da aparelhagem escolar, controlando, inclusive, as práticas avaliativas, a produção didática e a formação dos professores.

### 3.2. A EXPRESSÃO FUNCIONAL DA AVALIAÇÃO, DOS SISTEMAS DIDÁTICOS E DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A complexidade do processo educativo escolar envolve muitas nuances. Em um contexto de disciplinamento pedagógico hegemônico, em que os índices dos resultados avaliativos comprovam a eficiência da educação, o caráter democrático não é contemplado. As avaliações institucionais ganharam destaque no Brasil a partir de 1990, com a implantação das avaliações de larga escala padronizadas em níveis municipais, estaduais e federal, as quais estipulam metas e resultados como indicadores de qualidade. Desde então, os sistemas avaliativos traçam objetivos a serem alcançados.

Considerando o 5º artigo do Plano Nacional de Educação - lei nº 13.005/2014, no que se refere aos objetivos da educação básica “o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas” (BRASIL, 2014). Contudo:

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas* [...] (FREITAS, 2014, p. 1090).

Nas últimas décadas, os mecanismos das avaliações escolares do país são subordinados às práticas sociais, em uma configuração em que os processos avaliativos se limitam a classificar o aprendizado dos estudantes em vista de um cenário competitivo, bem como verificar a “competência” do profissional de educação em face de um sistema capitalista, em tese, um medidor para validar o “cumprimento de um direito” garantido legalmente, expressando o conceito de qualidade por ranqueamentos. Neste sentido, as configurações dos sistemas avaliativos brasileiros têm se mostrado como um instrumento de grande representatividade dos discursos hegemônicos, nos quais o conceito de qualidade se apresenta pela perspectiva neoliberal.

O índice de qualidade estabelecido pelas políticas públicas, em conformidade com a agenda neoliberal, fortalece a fiscalização e o controle hegemônico estatal, assim, “A forma com que a avaliação externa é apresentada à sociedade é de modo a estimular a cobrança e a visibilidade social do índice, e o seu apelo midiático procura desresponsabilizar o Estado de seu papel fundamental” (LAURENTINO; DIOGENES, 2013, p. 38).

Segundo Freitas (2014), as matrizes de referência dos exames nacionais de avaliação estão submetidas às orientações dos “reformadores empresariais da educação”, um termo americano que se refere à união entre partidos políticos, representantes da iniciativa privada, mídia e pesquisadores que almejam “melhorias” para educação sob uma perspectiva de mercado, de modo a acordarem investimentos e em contrapartida estipulem adaptações curriculares específicas. Uma dinâmica que pode ser observada no contexto de construção da BNCC:

O projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para adaptação. Evidencia-se um tratamento formal das “diferenças”, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração. (SILVA, 2018, p. 11).

A princípio a BNCC se orienta em premissas igualitárias, amplamente divulgadas como um compromisso político firmado para a emancipação humana por meio da formação institucionalizada, contudo, a busca pela compreensão de seus elementos teóricos à luz do MHD permite desvelar sua essência em fundamentos ancorados no desenvolvimento econômico internacional. Neste sentido, o sistema de avaliações externas em parceria com as grandes empresas vem orientando os objetivos curriculares em atendimento das demandas produtivas, em especial com ênfase na língua portuguesa e matemática.

Disciplinas escolares que consistem em refletir a realidade política histórica e social, não são privilegiadas, pois os conteúdos priorizados, em sua maioria, são fundamentados em objetivos que promovem habilidades técnicas cuja preocupação é manifesta na capacitação humana para o mundo do trabalho validado por resultados estatísticos, e não no exercício do pensamento crítico (FREITAS, 2014). Uma configuração que contempla disciplinas e conteúdos que o Estado e suas

parcerias estipulam ser fundamentais para serem ensinadas por intermédio de metodologias específicas, a esse respeito:

[...] não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e *não o currículo prescrito, a base nacional comum*, que definem o que será considerado como “básico” (FREITAS, 2014, p. 1090).

Uma perspectiva de controle potencializada pelo Estado neoliberal, caracterizado pelo direcionamento ideológico utilitário das massas, por mediação de conteúdos e metas estabelecidas para a educação em níveis básicos a serem monitorados pelas avaliações funcionais, nas quais os fatores preponderantes são os resultados avaliativos, exames institucionalizados em padronização com referências internacionais, divulgados em forma de rankings. Para Laurentino e Diógenes (2013, p. 35) “o reconhecimento de uma educação em padrões internacionais é estrategicamente importante para o país”.

Perante o exposto Maier (2020), as reformas do Estado brasileiro, como administrador público gerencial da educação, acompanham as diretrizes internacionais, para tanto, estruturam os instrumentos avaliativos no intento de atender as necessidades de aprendizagem exigidas pelo mercado globalizado. Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular emerge em conformidade com as transformações neoliberais, que se ampara na hipótese de melhoria dos índices escolares do país, interpretando-os como elementos capazes de medir a qualidade em educação.

A emergência de ascensão da educação brasileira no cenário internacional aligeirou as propostas legais e instituiu organização de metas cronológicas a serem cumpridas. Segundo o artigo 16 da resolução CNE/CP nº 2/2017, as escolas passaram a ter o prazo de um ano – a partir de sua publicação – para alinhar as matrizes de referências avaliativas e dos exames em larga escala aos objetivos propostos pela BNCC, com debates acerca da “aquisição de competências fundamentais para participação na vida social, econômica, política e cultural do Brasil, sendo relevantes as necessidades e demandas do mundo do trabalho” (MAIER, 2020, p. 38), relações de poder expressas pelas regulamentações hegemônicas, conforme evidenciado pela concepção gramsciana, na qual todos os

instrumentos elaborados politicamente são potenciais veículos para disseminar uma ideologia em massa.

Neste sentido, a determinação estatal de um currículo único prescrito pelo documento da BNCC engloba conteúdos e metodologias que servem de base para determinar toda a organização escolar, contemplando a formulação de materiais didáticos, a formação de professores, vinculados aos componentes avaliativos.

Com o decreto nº 9.099/2017, os materiais didáticos e literários, até então fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), passam a ser contemplados em um único programa – o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, cujos materiais são orientados para corresponder às expectativas da Base Nacional Comum Curricular, de modo que a produção dos mesmos abordem as metas e os parâmetros de competências e habilidades exigidos nas avaliações institucionais.

Parâmetros influenciados por empresas privadas do setor educativo que almejam produção e venda de materiais didáticos, fator que justifica o interesse empresarial na participação das políticas públicas (D'ÁVILLA, 2018).

Dessa maneira, os sistemas didáticos e a formação docente em seus conteúdos refletem claramente uma teia de interesses econômicos, uma estratégia de privatizar a gestão pública.

Na busca em atender as metas estabelecidas pelas políticas de avaliação, o trabalho docente acaba sendo intensificado, pois percebemos que o professor se sente culpabilizado pelo sucesso ou fracasso dos alunos. Assim, evidencia-se que há uma preocupação em relação aos índices a ser obtidos pelas escolas, e na busca pela manutenção ou elevação destes, assim como há uma intensificação no trabalho docente buscando preparar o aluno para a avaliação. (MAIER, 2020, p 57).

Com a corrida para o desenvolvimento econômico do país e a elevação dos índices em educação, o preparo docente também se torna preocupação. Por consequência, as políticas públicas de formação de professores são reformuladas para acompanhar as mudanças curriculares vigentes, pois, para formar perfis específicos de estudantes, é necessário que haja adequações nos cursos de formação docente, visando também perfilar um padrão de professor, que refletirá em um direcionamento preciso de formação humana para atender as demandas capitalistas.

A doutrina neoliberal busca evidenciar o insucesso da educação pública pela administração do Estado, fato que impulsiona os acordos com instituições financiadoras que passam a “exigir do Estado que garanta a educação básica de qualidade e forneça apoio financeiro e político para a estruturação da educação profissional inicial e continuada num sistema amplo de parcerias” (RAMOS, 2002, p. 74), dinâmica na qual a Base Nacional Comum Curricular foi idealizada e construída.

A influência dos investimentos de empresas, instituições nacionais e internacionais na construção da BNCC conduziu os conteúdos curriculares sob um caráter prático/específico a ser ministrado, tanto para discentes e docentes:

[...] a inserção de competências na formação de professores e na literatura pedagógica não apenas como estratégia de intervenção e finalidade de alcançar o desenvolvimento social, político e econômico, mas como práticas culturais e políticas que acabam por produzir e conformar determinados tipos de sujeitos, fazendo-os tornarem-se o que são. (VELOSO, 2010, p. 17).

No que se refere aos termos jurídicos de formação docente nacional, a lei nº 13.415, de 2017, inclui um novo parágrafo no artigo 62 da lei nº 9.394, de 1996, na qual os currículos dos cursos de formação de professores terão como referência a Base Nacional Comum Curricular – com a implantação em até dois anos após a homologação da Base.

Neste sentido, a BNCC prevê uma formação profissional que assegure as competências docentes e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. A reformulação curricular dos cursos de licenciaturas é uma prerrogativa prevista pela Meta 15 do PNE: “formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica” (BRASIL, 2019, p. 2). Com a implantação da BNCC, o MEC propõe que o docente em formação desenvolva competências profissionais, conforme ilustrado a seguir:

Figura 2 - Competências profissionais docentes



Fonte: (BRASIL, 2019, p. 21).

O MEC e o CNE compreendem que o conhecimento profissional pressupõe uma formação de saberes que dão sentido às práticas escolares, cujos conteúdos de cada área estão no cerne da constituição de competências, nas quais os educadores mobilizam recursos intelectuais e curriculares, acompanhando as modificações técnicas contemporâneas para a resolução de problemas. Com currículo amparado nas relações comerciais, o ofício dos educadores abrange múltiplos fatores em que a construção crítica não se faz presente.

A prática profissional está associada às ações educativas e à tomada de decisões e execuções em sala de aula, com fundamento no conhecimento pedagógico do conteúdo – a exemplo das sequências didáticas, entre outras práticas consideradas inovadoras – adquirido pelo profissional no processo de formação e também em sua prática: “situação de aulas com duplo foco sendo um o conhecimento e outro o desenvolvimento de competências, entre elas as cognitivas e as socioemocionais, como indicado na BNCC” (BRASIL, 2019, p. 21), em que o docente possa continuamente se formar. Segundo o Ministério da Educação, trata-se de um engajamento profissional que resulta da união de conhecimento e prática, um compromisso pessoal e coletivo, que envolve responsabilidades com ação

profissional, com a aprendizagem dos educandos e com a interação com os demais atores sociais (colegas e comunidade em geral), traduzido em profissionalismo. (BRASIL, 2019).

Espera-se do professor que ele desenvolva competências para agir em diversas situações dentro do espaço escolar, que, em sua prática docente, seja um profissional resiliente, flexível, capaz de resolver problemas, mobilizar recursos e fornecer bons resultados, características teoricamente vinculadas na contemporaneidade como uma boa qualificação.

A melhoria da qualificação docente brasileira é um compromisso firmado com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável junto à Organização das Nações Unidas (ONU), “inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento” (ONU, 2015), que reafirma a subordinação da educação brasileira mais uma vez à economia mundial.

A terceira versão do parecer emitido pelo MEC, sobre as diretrizes referentes à formação docente inicial e continuada, aponta a organização dos conteúdos, da estrutura, da carga horária formativa, da valorização da carreira, das condições e procedimentos de trabalho, da progressão salarial, dos resultados de desempenho de acordo com o PISA e, sobretudo, aponta a importância ao que se refere à constituição de saberes e competências, no qual é destacado o exemplo da experiência internacional:

Os referenciais internacionais para a formação docente consistem em uma descrição do que os professores devem saber e ser capazes de fazer. Tais referenciais são compostos por **descritores e diretrizes** que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino, resultando em três dimensões principais:

1. Conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais;
2. Saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, o que comumente está relacionado ao currículo vigente;
3. Conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem que, colocados em prática, favorecem o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais; (BRASIL, 2019, p. 11).

José Francisco Soares, membro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), define descritor como uma matriz de referência do campo avaliativo, que explicita as competências e habilidades a serem ensinadas

detalhadamente. As mesmas competências e habilidades que estão relacionadas com as qualificações profissionais determinadas pela economia.

O estímulo para que nossas escolas alcancem as projeções internacionais trouxe com a BNCC uma reestruturação completa para a educação brasileira, além orientar os objetivos curriculares por intermédio de competências e habilidades, também reorganizou a carga horária formativa, na qual a formação docente para educação básica em nível superior passa a ser constituída por 3.200 horas, com duração mínima de 08 (oito) semestres.

Tabela 1 – Carga horária e organização curricular do curso de formação docente inicial

CARGA HORÁRIA	APRENDIZAGENS E PRÁTICAS
800 horas	Conteúdos científicos e pedagógicos que fundamentam a educação;
1600 horas	Conteúdos específicos das áreas e componentes da BNCC;
800 horas	Práticas pedagógicas igualmente divididas entre ambiente real de trabalho e aprendizagem na instituição do curso de formação.

Fonte: Elaborada pela autora

As mil e seiscentas horas destinadas para o aprendizado dos conteúdos curriculares, destacadas na tabela, devem ser ministradas a partir do segundo ano de estudo formativo, em que o futuro docente deve se aprofundar nos currículos referenciados na BNCC, etapa em que os cursos de licenciatura devem desenvolver:

- (I) Domínio dos conhecimentos previstos na BNCC para etapa/área/componente;
  - (II) Domínio do conteúdo a ser ensinado e seu conhecimento pedagógico;
  - (III) Desenvolvimento de competências profissionais integradas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional;
  - (IV) Compromisso com a aprendizagem do aluno;
  - (V) Prática efetiva no ambiente educacional;
  - (VI) Criatividade e inovação;
  - (VII) Inclusão e diversidade;
  - (VIII) Noções básicas de alfabetização de criança, jovem e adulto;
  - (IX) Compromisso com a equidade e igualdade social; e
  - (X) Engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional.
- (BRASIL, 2019, p. 11).

Com a efetivação da BNCC, a carga horária da organização curricular dos cursos destinados à formação inicial de professores para a educação básica se aprofunda em objetivos que englobam a aquisição de competências e habilidades. As formações continuadas também seguem a mesma regra, partindo do princípio legal de valorização da carreira docente, devem ser aperfeiçoadas segundo as perspectivas da BNCC, caracterizadas como formações de curta duração, vinculadas à progressão de carreira, a avaliação de rendimento, e definidas pelas redes ensino e com a possibilidade de parcerias com instituições (BRASIL, 2019). Contudo, para Saviani (2013), o sentido de competência na educação se assemelha ao tecnicismo, pois se distancia da compreensão da realidade social e transformação da mesma, em que implica em instrumentalizar o saber voltado às relações de mercado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É compreendida que a educação em sua essência deve promover aos indivíduos a capacidade crítico-reflexiva, no qual haja a possibilidade de interpretação da realidade, bem como a compreensão das relações e transformações sociais desenvolvidas historicamente, em articulação entre fatos e ideologias.

O desenvolvimento humano abarca processos formais e informais de educação e cultura, submetidos ao devir e contradições que expressam as leis sócio-históricas, movidas hegemonicamente.

Historicamente a educação escolar é marcada pelas transformações dos métodos, valores, ideias de consumo e produção, predominantemente ancoradas em processos que conduzem funções laborais.

Apontando o pressuposto intencional da educação em configuração escolar, é evidenciada a importância das definições das regulamentações instituídas legalmente para o ensino regular.

As formulações das políticas públicas educacionais surgem mediante a identificação de necessidades sociais, fundamentadas em relações de poderes, precisamente atendendo aos interesses de grupo e ou classe dominante.

Tendo o currículo escolar como elemento central de formação institucionalizada, o caráter intencional da educação se manifesta nos conteúdos e metodologias nele propostos, que incidem na caracterização da sociedade. Em vista disso, o currículo tem o poder de reproduzir uma racionalidade instrumental ou prover emancipação.

A presente pesquisa empenhou-se em identificar a caracterização político-pedagógica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforma educativa via política pública formativa brasileira em níveis básicos, que incide na composição curricular de todo território nacional sob inferência estatal, documento que se apresenta como instrumento fundamental para o desempenho qualitativo do processo de desenvolvimento educativo dos indivíduos, por intermédio de sua efetivação nas escolas de todo o país, capaz de mobilizar conteúdos, valores e competências necessárias para elevar a “qualidade” da educação, sobretudo no que se refere aos baixos índices de desempenho escolar, e contribuir com o exercício cidadão, favorecendo o preparo para o mundo do trabalho na contemporaneidade.

A BNCC é resultado de um percurso histórico que mantém a submissão da educação à hegemonia capitalista. Com a entrada do Brasil na agenda neoliberal, as políticas públicas se reestruturaram e se tornaram cada vez mais condutoras do desenvolvimento econômico, rumo a movimentações sempre mais capitalistas, com grande incidência nas esferas educativas, podendo ser evidenciados nos reordenamentos das configurações curriculares, expressas em intervenções pontuais de orientação de funções sociais marcadas pelas relações de produção comerciais.

Em vista disso, o direcionamento das políticas educacionais brasileiras foi intensificado pelo ordenamento internacional, em uma via de interesses, na qual o Brasil é dependente financeiramente. Um contexto em que a reforma política da BNCC se encaixa, quando a mesma tem sua caracterização pedagógica pautada no desenvolvimento de competências específicas, que se assemelha a experiências de treinamento.

O Estado como instrumento de função jurídico-normativa, em posse do poder educador, determina e difunde ideologias a serem seguidas por implantações de políticas públicas, sobretudo as de ordens formativas, que intenciona atender um projeto neoliberal. Assim, o Estado, como hegemônico, cria condições para que a sociedade civil incorpore seus ditames consensualmente.

As instituições de educação formal são instrumentos de grande representatividade hegemônica, cujas bases curriculares têm amplo alcance, fator que justifica e urge a necessidade de desvendar as intencionalidades das regulamentações oficiais das mesmas, até então evidenciadas por relações de poder que legitimam o domínio das classes.

Em especial a Base Nacional Comum Curricular brasileira, apresentada como suposta salvadora da sociedade, na promessa de amenizar as desigualdades classistas e culturais, reafirma a relação histórica de educação para o ofício do trabalho, uma tradição elitista intensificada por novos paradigmas.

Cabe enfatizar que a BNCC se alinha aos processos de flexibilização das práticas produtivas, ao introduzir uma conformação técnica, fundamentada em objetivos prescritos em abordagem de aquisição de competências e habilidades. Fato que nos permite concluir que o documento da Base preocupa-se com a necessidade da adaptação humana em face à qualificação para o mundo do trabalho.

A BNCC se apresenta como uma formação integral, capaz de alterar a desigualdade educacional do país, que por sua vez associa a qualidade à classificação dos resultados. Contudo, ela reafirma e intensifica a formação técnica ao definir detalhadamente o que cada indivíduo deverá ser capaz de saber fazer em cada etapa dos anos escolares, demonstrando princípios utilitaristas necessários para o bom desenvolvimento frente à competitividade social, em um contexto que, responde a uma formação para o capital, que passa a exigir da educação novas qualificações humanas.

Neste sentido, documento da BNCC se figura em um manual controle ideológico, que apresenta aspectos negativos como a centralidade em competências e habilidades, que se distancia da formação crítica, bem como a padronização curricular. Embora o currículo unificado seja apresentado no documento como um fator de equidade, ele desconsidera as diversidades, particularidades e culturas locais, adequa e impõe os conteúdos sistematicamente mediante uma única regra, ignorando as diferentes realidades, mascarando as desigualdades classistas presentes entre as instituições de ensino públicas e privadas. Afirmar que o conhecimento chegará a todas as instituições escolares do país com a mesma projeção é ilusório.

A ideia de que todos terão as mesmas condições de aproveitamento e aprendizado faz parte de um projeto societário a ser consentido pelas massas, pois, equiparar os estudantes de diferentes nichos sociais, instaura uma qualidade ilusória, isenta o Estado da responsabilidade social de oportunizar uma educação realmente emancipadora, entre outras políticas públicas de qualidade fundamentais para a classe trabalhadora, nas quais os indivíduos possam posicionar-se criticamente frente aos mecanismos de controle.

A homogeneização desconsidera as condições sociais e materiais existentes do indivíduo de forma singular e responsabilizando-os pelo sucesso ou insucesso pessoal.

Diante o exposto, a Base Nacional Comum Curricular, em sua configuração, pressupõe uma mercantilização do ensino, se distancia das visões críticas das relações da sociedade. A aquisição das competências instrumentaliza os estudantes e conseqüentemente os desestimula ao progresso dos estudos em nível superior em prol de uma oportunidade rápida para ingresso ao mercado de trabalho e ascensão social que não é garantida.

Em análise das estruturas sociais, o prelúdio de sucesso apresentado pela Base na promessa de ascensão social, mediante a venda de força laboral e aspiração de empregos melhor remunerados, explora, amolda e tende a transferir aos estudantes a culpa pelas condições precárias de vida, como a pobreza, o subemprego e o desemprego.

Através das formulações apresentadas é possível verificar que a Base Nacional Comum Curricular tem como principal característica político-pedagógica, a formação dos conhecimentos escolares fundamentados em competências aplicáveis, em outros termos, um saber prático necessário para manutenção e desenvolvimento do capitalismo.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Giovani. **Trabalho e subjetividade**: O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto: **A fábrica da educação da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortêz, 2017.

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

BENITE, Anna Maria Canavarro. Considerações sobre o Enfoque Epistemológico do Materialismo Histórico-Dialético na Pesquisa Educacional. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**. Nº 50, septiembre, 2009, p. 1 – 15.

BIZERRA, Fernando de Araújo; GOIS, Juliana Carla da Silva. **Estado e Capital**: uma ineliminável relação de complementariedade à base material. Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 77-86, jan./jun. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Poder legislativo: Brasília, DF, 05.10.1.988, Ano CXXVI, n. 191-A, Seção I, p.1-32, 1.988.

BRASIL. **Decreto n. 9099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

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

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as leis n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 1.94, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação de Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder legislativo: Brasília, DF, 12.08.1971, Ano CLX, n. 203, Seção I, p. 6377-6380, 1971.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil,

Poder legislativo: Brasília, DF, 23.12.1996, Ano CXXXIV, n. 248, seção 1, p. 27766-27841, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação 3ª versão do parecer, atualizada em 18 de setembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

BRASIL. **Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015.** Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 22.12.2017, Seção 1, p. 41, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. **Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 120, 18 dez. 2018.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A “era das diretrizes”:** a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de educação, v. 17, Rio de Janeiro: 2012.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e Contradição.** 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1979.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular.** Guarapuava: Unicentro, 2018.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno; LIMA, Michelle Fernandes. **Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular.** Revista Educação em Debate, Fortaleza (CE), ano 42, n. 82, p. 55-72, maio/ago. 2020.

DIAS, Amália. **Entre a posição de Apóstolo e a condição de Trabalhador:** a profissionalização do magistério de ensino secundário (1931-1946). 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado.** Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 9 ed. 1984.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Construindo o Conceito de Competência.** RAC, Edição Especial 2001: 183-196.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira.** São Paulo: Atlas, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudencio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In.: FAZENDA. Ivani. (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1997, p. 69 – 90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: 6ª ed. Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio.** Rio das Ostras, 2013.

GIARETA, Paulo Fioravante. A Produção de Conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos. In **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, 2021a.

GIARETA, Paulo Fioravante. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. In.: **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, 2021b.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos de Cárcere.** volume 1 / Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos de Cárcere.** volume 3 / Maquiavel. Notas sobre Estado e a política. tradução, Carlos Nelson Coutinho; Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos de Cárcere.** volume 5 / As margens da história, (história dos grupos subalternos), edição e tradução; Luiz Sérgio Henriques; coedição Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. volume 5 / Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

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

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. tradução, Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

JESUS, Antônio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci**. Campinas, Cortez Editora, 1989.

JÚNIOR, Décio Gatti. **A pedagogia tecnicista no contexto brasileiro do golpe militar de 1964**: O projeto educacional do instituto de pesquisa e estudos sociais (1961-1972). Caderno de educação. vol 9. nº.10, 2010.

LAURENTINO, Vânia Márcia da Silva; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Avaliação externa enquanto aparelho hegemônico**. Tópicos Educacionais, Recife, v.19, n.2, jul./Dez. 2013.

LIGUORI, Guido. **O uso dos Termos “Subalternos” em Gramsci e na atualidade in Gramsci: Periferia e Subalternidade**. ROIO Del Marcos Del, (org.) São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2017.

HOLANDA, Lucyanno Moreira Cardoso de; CARVALHO, Hélio Gomes de; PILATTI, Luiz Alberto; FRASON, Antonio Carlos; RODRIGUES, Jaqueline Fonseca. **Criação, desenvolvimento e evolução dos conceitos de competência e aprendizagem organizacional**. In: V Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2008, Resende - RJ. V SEGeT. Resende - RJ: Associação Educacional Dom Bosco, 2008. v. 1. p. 1-10.

KONDER. Leandro. **O que é dialética**. São Paulo. 25ª edição. Editora Brasiliense, 2004.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. **A educação brasileira no período pombalino**: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MAIER, Thays Trindade. **Avaliações em Larga Escala – Prova Brasil e Prova ANA: análise das relações com a BNCC 2014-2019**. 2020, 140 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

MANFREDI, Maria Noemi Prado. **Educadores em tempo de transição**. 1ªed. Bauru, SP: Canal 6, 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MAUÉS, Olgaíses. A Avaliação Institucional como Política Pública. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz do; ARAÚJO, Ronaldo Marques de Lima. (Org) **Políticas públicas educacionais**. Campinas: Alínea, 2011.

MEIRA, Wesley da Silva; GIARETA, Paulo Fioravante. **A mediação capitalista sobre o trabalho e as implicações para a educação**: aproximações teóricas. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 17, p.108-118 jan./dez. 2020. DOI: 10.5747/ch.2020.v17.h461

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 19-39.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 19 de agosto de 2021.

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

PIRES, Mônica Dias Medeiros. **A Influência Empresarial na Política Curricular Brasileira: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum**. 2020, 360f. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**: tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: Autonomia ou adaptação? 2ª ed. São Paulo: Cortêz, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. **Da qualificação à competência**: deslocamento conceitual na relação trabalho – educação. Tese de doutorado, UFF: Niterói, 2001.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, fordismo e Toyotismo. In: **Lutas Sociais**, vol.19 n.35. São Paulo: PUCSP, 2015. p. 65-79.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal**: Marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do regime militar**. Cadernos Cedes, 2008.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Zahar Editores, 1967.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **A BNCC da reforma do ensino médio: um resgate empoeirado do discurso**. Belo Horizonte: Educação em revista v.34, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Andréa Villela Mafra. **A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 70, p. 197-209, dez. 2016.

THIESEN, Juarez da Silva. Políticas Curriculares, Educação Básica Brasileira, Internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <[unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990](http://unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990)>. Acesso em: 19 de agosto de 2021.

VELOSO, Nanci Félix. **Competências na formação de professores: rastros e visibilidades**. São Luiz/MA: EDUFMA, 2010.

VERONEZE, Daniela Jéssica; NOGARO, Arnaldo; SILVA, Fernanda Levandoski da; ZANOELLO, Simone Fátima. **Consensos e dissensos entre os parâmetros curriculares nacionais e a base nacional comum curricular**. ENEM Encontro Nacional de Educação Matemática: São Paulo, 2016.