

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA¹

NATIONAL CURRICULUM COMMON BASE: SOME REFLECTIONS FROM THE HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR: ALGUNAS REFLEXIONES A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

Leonardo Docena PINA²

Carolina Nozella GAMA³

RESUMO: O presente artigo objetiva analisar a versão da Base Nacional Comum Curricular aprovada pelo bloco no poder durante o governo Temer, e continuada pelo governo Bolsonaro. Defende-se a tese de que a BNCC incorpora os interesses de uma fração da classe empresarial, a “direita para o social” (DPS), e, dessa forma, consolida mais uma etapa do processo de rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. Para tanto, explicita-se o processo de organização política da DPS para consolidar, na política educacional, o projeto empresarial de educação. Recuperam-se quatro pilares que fundamentam tal projeto em curso, a saber: privatização, divisão técnica do trabalho, responsabilização pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas e patamar minimalista de formação escolar. Na sequência, aponta-se como o projeto empresarial de educação está expresso na BNCC, que centra a formação no desenvolvimento de competências e habilidades. Nas considerações finais, conclui-se que a aprovação da BNCC compõe o conjunto de iniciativas aprovadas pelo bloco no poder para administrar a crise do capital, que necessita fazer avançar os processos de precarização da força de trabalho, o que perpassa pelo rebaixamento da formação da classe trabalhadora, pelo ataque à educação pública e pela retirada de direitos sociais. Além disso, identifica-se nas elaborações da pedagogia histórico-crítica elementos fundamentais não apenas para tecer a crítica ao projeto empresarial de educação básica, mas, sobretudo, para fazer proposições que indicam possibilidades para enfrentá-lo nas condições históricas atuais. Em termos curriculares, isso significa oposição radical ao rebaixamento do processo de formação promovido pela BNCC.

PALAVRAS-CHAVE: Base nacional comum curricular. Projeto empresarial de formação. Pedagogia histórico-crítica.

Introdução

O presente texto é fruto da mesa BNCC: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica, realizada durante o Congresso “Pedagogia Histórico-Crítica: em defesa da Escola Pública e Democrática em tempos de Projetos de ‘Escolas sem Partidos’”, que ocorreu de 11 a 13 de julho de 2018, na F.C.T./UNESP de Presidente Prudente-S.P. Fundamentando-se na pedagogia histórico-crítica objetiva analisar a versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada pelo bloco no poder durante o governo Temer (BRASIL, 2017).

¹ Este texto é uma versão revisada e atualizada do artigo, de mesmo título, publicado anteriormente na Revista Trabalho Necessário, v.18, n.36, 2020. Referência da publicação anterior em: Pina e Gama (2020). Agradecemos aos periódicos Trabalho Necessário e Nuances por permitir a publicação desta versão.

² Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutor em Educação pela UFJF. E-mail: leodocena@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9603-0575>.

³ Professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: carolina.gama@cedu.ufal.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4379-6366>.

Busca-se dar continuidade às reflexões desenvolvidas por Marsiglia et. al (2017) e por Marsiglia, Machado e Pina (2018) no sentido de evidenciar limites da política curricular em questão no que diz respeito à formação das futuras gerações. Para tanto, o texto defende a tese de que a BNCC incorpora os interesses de uma fração da classe empresarial, a “direita para o social” (DPS), e, dessa forma, consolida mais uma etapa do processo de rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares.

As reflexões são apresentadas em três partes, além desta introdução. Na primeira, intitulada “A ‘direita para o social’ e seu projeto de Educação Básica”, evidenciamos a organização política da DPS para consolidar, na política educacional, sua perspectiva de escola pública. Na segunda parte, intitulada “A subordinação da BNCC ao projeto empresarial de Educação”, evidenciamos que, ao contemplar os principais fundamentos almejados pela DPS, a BNCC acaba por intensificar o processo de precarização e alienação da classe trabalhadora, o que perpassa pelo aprofundamento da apropriação privada do conhecimento sistematizado, um dos fundamentos do projeto educacional burguês. Por fim, nas considerações finais, pontuamos que a aprovação da BNCC compõe o conjunto de iniciativas aprovadas pelo bloco no poder para avançar com o processo de retirada de direitos dos trabalhadores. Além disso, indicamos que a pedagogia histórico-crítica é a teoria pedagógica que se opõe radicalmente ao esvaziamento curricular promovido pela BNCC.

A “direita para o social” e seu projeto de educação básica

Martins (2009) constatou que, a partir dos anos de 1990, ocorreu uma atualização das iniciativas empresariais nas relações de hegemonia. O autor comprova que um grupo de empresários aprimorou suas intervenções na “questão social” e na influência das políticas, dando origem ao que denominou de “direita para o social” (MARTINS, 2009). Composta por empresários dos setores financeiro, bancário e de serviços, a DPS passou a difundir a “responsabilidade social” como ideologia para organizar a própria classe e subordinar o conjunto da sociedade à sua concepção de mundo. Coube a dois organismos empresariais a função de orientar a própria classe para o exercício de uma intervenção de novo tipo nas relações de hegemonia, ainda nos anos 1990, a fim de garantir o avanço das políticas neoliberais. São eles: o Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (IE).

Alinhados ao mesmo objetivo, GIFE e IE propuseram ações em diferentes campos da “questão social”, dentre eles, a educação escolar. Na perspectiva desses organismos, os empresários deveriam desenvolver iniciativas voltadas ao aumento da “qualidade” da educação pública no Brasil. A DPS considera que as avaliações externas se constituem como o parâmetro mais adequado para mensurar a “taxa de retorno” dos investimentos, por isso, opera com uma perspectiva restrita de qualidade, tal como ocorre com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Conforme comprova Pina (2016), as proposições do GIFE e do IE para a Educação Básica envolvem o incentivo à noção de parceria, ao gerencialismo e à formação de novos organizadores e difusores dos preceitos empresariais. Esses organismos já defendiam, na década de 1990, que as iniciativas “socialmente responsáveis” deveriam promover alterações na política educacional. Nessa linha, o IE afirmou: “[...] os empresários e empresárias brasileiros precisam assumir seu mandato na definição de políticas públicas do setor educacional” (IE, 1999, p. 59). Seguindo essa orientação, institutos e fundações empresariais foram sendo criados a partir dos anos 2000 e, associando-se ao GIFE e ao IE, passaram a receber orientações sobre como multiplicar esforços em torno da ideologia da responsabilidade social. Com efeito, consideraram a contrarreforma na educação pública como uma prioridade.

A análise de produções da DPS revela a existência de um projeto empresarial para a Educação Básica pública, cujos fundamentos podem ser sintetizados em quatro pilares que se relacionam entre si: privatização, divisão técnica do trabalho, responsabilização pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas e patamar minimalista de formação escolar (PINA, 2016).

Privatização e divisão técnica do trabalho

A privatização foi apresentada, no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995), como elemento-chave no processo de contrarreforma do Estado. Argumentava-se que as atividades não vinculadas ao “poder de Estado” deveriam ser transferidas da aparelhagem estatal para reduzir os gastos públicos.

Assim, as atividades lucrativas, que envolvem produção de bens e serviços, deveriam ser transferidas para o grupo social supostamente capaz de executá-las com mais eficiência: os empresários. Por outro lado, algumas atividades que transcendem o “poder de Estado” não

poderiam ser privatizadas. O argumento era o de que, nas atividades sociais e científicas, os empresários não conseguiriam gerar toda receita necessária com a venda de serviços e, dessa forma, não poderiam assumi-las. Mas, dada a suposta ineficiência do aparelho de Estado para gerir essas atividades, a alternativa encontrada foi a defesa de uma privatização de novo tipo, denominada de “publicização” (BRASIL, 1995). Por meio desta, as atividades sociais e científicas do Aparelho de Estado seriam repassadas para as “organizações públicas não estatais” ou “organismos sociais”, que receberiam verbas públicas para administrar “[...] um tipo de serviço por definição subsidiado” (BRASIL, 1995, p. 43). Argumentava-se que isso tornaria o aparelho de Estado mais eficiente.

No que diz respeito à educação básica, o estudo de Adrião (2018) apresenta inúmeras expressões da privatização, cada uma delas com sua particularidade na realidade brasileira.

Quadro 1 – Matriz das dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica a partir da literatura – 1990-2014

Da oferta educacional	Da gestão da educação pública	Do currículo
Financiamento público a organizações privadas: Subsídio à oferta por meio de convênios/contratos/termos de parcerias entre governos e organizações privadas; subsídio à demanda por meios de incentivos fiscais. Oferta privada: Escolas privadas com fins de lucro; tutorias; aulas particulares Incentivos à escolha parental (subsídio à oferta): Escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas com fundos públicos (Charter school), bolsas de estudo (Voucher), educação domiciliar.	Privatização da gestão escolar: Transferência da gestão escolar para organizações com fins de lucro; transferência da gestão escolar para organizações sem fins de lucro; transferência da gestão escolar para cooperativas de trabalhadores e de pais. Privatização da gestão educacional pública: Transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs; transferência da gestão do sistema educacional para organizações sem fins de lucro.	Compra ou adoção pelo poder público de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado; compra ou adoção pelo poder público de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; compra ou adoção pelo poder público de Sistemas privados de ensino (SPE).

Fonte: Adrião (2018).

Traduzindo os fundamentos da contrarreforma para a Educação Básica, a DPS recorre à noção de “parceria” a fim de impulsionar a privatização nas escolas e redes públicas de ensino. Uma de suas proposições envolve a defesa do que Adrião et. al. (2018) denominam de “privatização do currículo”, isto é, processos pelos quais o empresariado determina, para

escolas, redes ou sistemas públicos, os desenhos curriculares, seja por meio de assessorias, de oferta de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares, seja ainda por meio dos Sistemas Privados de Ensino. Trata-se, segundo os autores, da privatização dos processos pedagógicos *stricto sensu*, envolvendo as relações entre professores, estudantes e conhecimento. Nessa linha, encontram-se as proposições da Fundação Lemann (FL) sobre a “sala de aula estruturada” (LOUZANO *et. al.*, 2008; BECSKEHÁZY e LOUZANO, [201-]).

Pina (2016) evidencia que a defesa pela FL dos Sistemas Privados de Ensino se articula às proposições empresariais – como as da Fundação Itaú Social (FIS) – que visam moldar e controlar as atividades desenvolvidas na escola por meio da divisão técnica do trabalho. Na perspectiva da FL, a moldagem da atividade docente deveria ser obtida pela aquisição de “sistemas estruturados de ensino” que retiram do professor a atividade de planejamento. Recorrendo a uma de suas intelectuais, a FL defende que os docentes não deveriam planejar suas aulas, pois, assim, sua “energia” pode ser direcionada apenas para a execução do planejamento e o atendimento das “necessidades de aprendizagem” dos estudantes, argumenta Melo (2010).

Não obstante, na perspectiva empresarial, a execução do planejamento a ser aplicado pelos professores precisa ser controlada. Com efeito, tanto a FIS quanto a FL propõem a redefinição do papel do diretor, de representante da comunidade escolar para representante da classe empresarial no interior da escola. Busca-se convertê-lo em um gerente responsável pela aplicação do projeto empresarial no interior das escolas públicas. É nesse sentido que surge a defesa pela FIS da “tutoria pedagógica” (FIS, [201-]; GALL e GUEDES, 2012). Essa proposição visa assegurar que os “tutores” atuem como supervisores para exercer comando e controle do trabalho dos professores. Assim, fiscalizam as salas de aula auxiliando os diretores a consolidar a cultura de auditoria dirigida pela classe empresarial nas escolas públicas.

Conforme comprova Pina (2016), a divisão técnica do trabalho defendida pela DPS atualiza a histórica divisão ordenada em dois níveis. No mais alto, estariam os *formuladores* pedagógicos, dentre os quais se encontram os organismos empresariais e seus intelectuais, responsáveis por conceber atividades administrativas julgadas como mais eficientes e eficazes. A estes caberia, dentre outros, elaborar diretrizes curriculares e instrumentos de avaliação da aprendizagem, além de definir os parâmetros de aferição da eficiência das

unidades escolares. No plano mais elementar, o dos *executores*, estariam os professores, diretores e coordenadores pedagógicos, responsáveis por seguir as formulações produzidas pelo núcleo estratégico que compõe o primeiro nível mencionado. Vale o alerta de que, embora se mantenha no plano dos executores, a “equipe de gestão escolar” teria uma função estratégica, qual seja, a de garantir a aplicação dos princípios gerenciais na organização e funcionamento das escolas.

Dessa forma, a DPS visa racionalizar o trabalho educativo tal como propunha a pedagogia tecnicista analisada por Saviani (2006). O autor explica que o tecnicismo buscou objetivar e operacionalizar o trabalho educativo da mesma forma como a burguesia incidiu no trabalho fabril. Ou seja, no artesanato, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, porém, na produção fabril, essa relação foi invertida, pois, nesse caso, o trabalhador teve que “[...] se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada” (SAVIANI, 2006, p. 12). Seguindo essa mesma linha, a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação escolar para dotá-la de uma organização racional, supostamente capaz de minimizar as interferências subjetivas que poderiam pôr em risco a sua eficiência. Assim explica Saviani (2006, p.13):

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Recorrendo aos fundamentos dessa perspectiva pedagógica e atualizando-a na forma de *neotecnicismo* (SAVIANI, 2011), a DPS busca assegurar a apropriação privada do conhecimento científico, filosófico e artístico pela redução do trabalho educativo a treinamento de competências e habilidades consideradas funcionais à preservação das relações sociais de dominação, tal como evidenciaremos no último tópico desta seção.

Responsabilização pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas

Outra proposição apresentada pela DPS para melhorar a “qualidade” da educação pública brasileira é a responsabilização educacional. Os fundamentos da proposta também estão presentes no documento que orientou a implantação do neoliberalismo no país (BRASIL, 1995). Argumentava-se que a eficiência do setor público só poderia ser alcançada com a adoção de mecanismos de controle dos resultados, a exemplo da noção de

accountability, que, segundo Afonso (2012), integra três pilares: avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Mais recentes no Brasil, os fundamentos do *accountability* na educação escolar remontam ao ano de 1983, quando foi lançado o relatório final da comissão nacional criada pelo governo Ronald Reagan – denominado “Uma Nação em Risco” – para estudar a situação da educação escolar nos Estados Unidos. Desde então, intelectuais defensores da contrarreforma passaram a considerá-lo um instrumento capaz de focar o desempenho dos estudantes ao “premiar” ou punir os professores de acordo com seu suposto desempenho, medido pelo rendimento dos estudantes nas avaliações externas. Essa é a visão da FIS e FL.

As entidades criticam o fato de a remuneração dos professores, na maioria das redes de ensino, ser única para todos, oferecendo uma base salarial que varia em função de dois critérios, tempo de serviço e titulações obtidas, ao passo que, em outras profissões, a incidência de remuneração variável com base nos resultados e produtividade é prática comum. Diante disso, defendem que a meritocracia gera impactos positivos no trabalho dos professores, como defende a FL, por meio de uma de suas intelectuais:

Através de um bônus por desempenho para professores, espera-se alinhar os interesses do aluno aos dos professores e assim motivar o professor a aumentar seu esforço dentro de sala de aula, contribuir para a profissionalização do magistério, estimular professores a investirem no seu próprio desenvolvimento profissional, assim como atrair professores mais bem qualificados para a profissão. Ou seja, não só melhorar a produtividade de quem já está na profissão, mas aumentar a qualidade da força de trabalho docente como um todo, atraindo e retendo professores cujos alunos obtêm alto desempenho. (PONTUAL, 2008, p.4-5).

Para a FIS, o oferecimento de “bônus” com base no desempenho dos estudantes nas avaliações externas seria insuficiente para melhorar a “qualidade” da educação, dada sua incapacidade de “incentivar” todos os professores. O entendimento é o de que apenas os mais “esforçados” seriam motivados por essa iniciativa. Para os outros, que não alcançam “metas de aprendizagem”, seria necessário outro tipo de “incentivo”, qual seja, as punições, incluindo, até mesmo, a demissão, de modo que o medo possa alinhar o interesse do professor aos supostos interesses dos alunos. Daí a defesa pela FIS de um sistema de avaliação que implique na adoção de sanções e incentivos (GALL e GUEDES, 2012).

Os organismos empresariais consideram que as avaliações externas, às quais são submetidos os estudantes, revelam o desempenho dos professores. Assim, entendem que a

definição do IDEB, que instituiu as avaliações externas como parâmetro de qualidade da educação pública, abriu espaço para responsabilizar os professores em função das metas estabelecidas. A estratégia ideológica difunde que os docentes são os principais responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos nos exames. Para tanto, desconsideram os fatores extraescolares que interferem no aprendizado e, ao mesmo tempo, desqualificam os professores. Em seguida, são apresentados, como solução, os fundamentos da lógica empresarial, tais como: (a) perda de estabilidade, (b) combinação entre incentivo e sanções, (c) carreira meritocrática. Assim, difunde-se o consenso em torno da necessidade de aprofundar a lógica do mercado na educação pública.

Apesar do que sugerem as formulações da DPS, os professores, coordenadores pedagógicos e diretores não são os únicos responsáveis pelo aprendizado dos estudantes. Isso equivale dizer que esses profissionais têm suas responsabilidades na escolarização dos discentes, mas são inúmeros os fatores que impactam nesse processo. A ideia de que um “excelente professor”, mesmo em condições adversas, faz toda a diferença no aprendizado das crianças se constitui como uma das bases que compõem o arsenal ideológico da DPS em prol da contrarreforma na educação escolar. Na mesma linha, encontra-se o entendimento de que as avaliações externas e os índices dela decorrentes, como é o caso do IDEB, expressam o rendimento da atividade desenvolvida pelos professores. A rigor, essas avaliações indicam o rendimento dos alunos, posicionamento também defendido por Ravitch (2011). A autora explica que um dos problemas centrais ao se utilizar as avaliações externas como critério para tomar decisões importantes sobre a escola e a vida das pessoas que atuam nessa instituição consiste no fato de que “[...] os testes padronizados não são instrumentos precisos” (RAVITCH, 2011, p. 174). Diz ela que até mesmo os especialistas em testagem alertam que os escores das avaliações deveriam ser usados apenas para o propósito para o qual foram projetados, qual seja, o de avaliar os alunos e não o professor.

Embora a responsabilização seja recomendada atualmente pela DPS como ação eficaz para melhorar a “qualidade” da educação, não se pode perder de vista que a implantação da “gestão por resultados” no sistema educacional tem menos a ver com questões propriamente educativas e mais com a busca do gerencialismo, uma vez que os resultados dos alunos nas avaliações em larga escala não são fim, mas meio para quebrar a isonomia salarial e instituir novas formas de gestão de professores (SHIROMA e EVANGELISTA, 2011).

Patamar minimalista de formação escolar

Os lemas empresariais da “promoção da aprendizagem”, da melhoria da “qualidade”, dentre outros, tendem a ser vistos como representantes de uma perspectiva que atende aos interesses dos alunos da escola pública. Todavia, a privatização, a divisão técnica do trabalho e a responsabilização são proposições que incidem nas atividades desenvolvidas na escola para intensificar o processo de precarização e alienação da classe trabalhadora, o que perpassa pela negação do acesso ao saber sistematizado nas escolas públicas.

Considerando que, na sociedade moderna, o conhecimento sistematizado se constitui como força produtiva e instrumento potencial para compreensão das relações sociais, a classe empresarial vem estabelecendo mecanismos para controlar sua apropriação, concebendo-o como propriedade exclusiva de sua classe. Assim, historicamente, o trabalho educativo vem sendo orientado por concepções que visam distanciar a educação escolar das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo aos trabalhadores em função de suas necessidades imediatas de vida. Lembremos da formulação de Dermeval Saviani retomada por Lavoura (2018, p. 12): a educação como mediação no seio da prática social é “[...] a expressão da particularidade da relação entre indivíduo singular e gênero universal humano, cabendo ao trabalho educativo a função de possibilitar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos na história da humanidade relativos às ciências, às artes e à filosofia.”

A estratégia ideológica utilizada pela DPS para aprofundar essa tendência de apropriação privada dos meios de produção passa pela defesa de lemas que sugerem uma transformação da escola para melhor, como se as mudanças propostas pela classe empresarial fossem capazes de atender aos interesses dos estudantes que compõem a fração mais pauperizada dos trabalhadores. Dessa forma, se obscurece o fato de que o desenvolvimento de suas proposições na realidade brasileira torna mais grave o rebaixamento do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas.

Pina (2016) afirma que a análise da concepção pedagógica que sustenta as iniciativas da DPS revela um esvaziamento da formação escolar assentado na pedagogia das competências, na metodologia dos projetos, na noção de aprendizagem significativa e, dentre outros, no estreitamento curricular decorrente da ênfase em Língua Portuguesa e Matemática.

Pode-se dizer que a DPS visa ao desenvolvimento das chamadas competências consideradas úteis ao padrão dominante de sociabilidade. É a esse objetivo que se ligam as

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.052020, p.78-102, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8290

iniciativas de privatização, divisão técnica do trabalho e responsabilização, pois, na visão empresarial, tais fundamentos devem garantir que o professor “ensine bem” segundo o parâmetro de qualidade pré-definido: deve-se aumentar o rendimento dos alunos nos testes em larga escala por meio das pedagogias do “aprender a aprender”, o que significa distanciar o trabalho educativo das máximas possibilidades de desenvolvimento dos estudantes, de modo a oferecer, aos futuros trabalhadores, uma escolarização restrita ao uso funcional dos rudimentos do saber. Eis o que denominamos de patamar minimalista de formação.

Interessada em garantir a base para o aprofundamento de seu projeto de escola pública, a DPS criou, em 2013, o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), organismo da classe empresarial que reúne inúmeros de seus aparelhos privados de hegemonia, tais como: Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e Todos pela Educação (TPE).

A função específica do MBNC nas relações de poder é a de garantir o alinhamento da BNCC ao projeto empresarial de Educação Básica. Para tanto, o organismo sintetiza a concepção de BNCC dos organismos empresariais, recorrendo aos fundamentos defendidos pela FL e pelo TPE, dentre outros.

Na perspectiva da FL, a definição de uma base nacional comum potencializa políticas e ações que, juntas, podem reduzir as desigualdades educacionais. A implementação da base seria, na visão da entidade, mais uma ação necessária para alcançarmos uma educação de “qualidade”. O argumento defendido é o de que “Todos os alunos e alunas, independentemente da região onde vivem ou de sua condição socioeconômica, têm o direito de aprender. É isso que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) busca garantir” (FL, 2018, *online*).

O TPE também se alinha a esse entendimento ao defender uma de suas bandeiras: a definição dos “direitos de aprendizagem”. O organismo explica que o país já conta com o IDEB e com metas definidas para as redes e as escolas, contudo, “[...] ainda não foram definidos os direitos de aprendizagem, as expectativas dos alunos brasileiros por série ou por ciclo. Ou seja, os exames acabam cobrando algo que nunca foi estabelecido pelo Estado nem alinhado previamente com as escolas” (TPE, 2018, *online*). Daí o entendimento da DPS de que há urgência para definir os objetivos pedagógicos a serem seguidos pelas redes, escolas e professores.

Diante das reflexões apresentadas, torna-se evidente que a aprovação da base nacional comum curricular integra os interesses dos organismos empresariais comprometidos com a

contrarreforma da educação pública no país. Portanto, questionamos: qual a importância da BNCC no interior do projeto empresarial de educação básica? Será que a BNCC aprovada pelo bloco no poder incorporou os interesses fundamentais da DPS? Essas questões podem ser respondidas ao analisarmos a subordinação da BNCC ao projeto empresarial de educação.

A subordinação da BNCC ao projeto empresarial de educação

As propagandas veiculadas pelo governo federal acerca da BNCC afirmam: “Todos os estudantes, de norte a sul do país, de escolas públicas ou particulares, terão os mesmos direitos de aprendizagem”, e ainda “Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão”. Porém, o contexto da economia política nacional aponta no sentido oposto, uma vez que estão sendo impetrados sérios ataques aos direitos sociais, como pode ser visto na aprovação da Emenda Constitucional 95, que congela os investimentos públicos em áreas sociais por 20 anos; Reforma trabalhista; Reforma da previdência; Reforma do Ensino Médio; Projeto escola sem partido; Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica; Leilões do pré-sal; Reforma administrativa; Proposta de repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para instituições de ensino privadas, bem como o avanço das privatizações.

Ora, é sabido que uma educação de qualidade exige investimento, e que há décadas os movimentos sociais e as entidades educacionais defendem a ampliação dos recursos do Produto Interno Bruto (PIB) para educação como necessários à melhoria da qualidade da mesma, pois o que se investe atualmente é insuficiente para resolver um déficit histórico das políticas sociais, em especial as voltadas à educação. Sem isto, é ludibriosa a promessa de que “Todos os estudantes, de norte a sul do país, de escolas públicas ou particulares, terão os mesmos direitos de aprendizagem”. Afinal, isto não se faz sem condições adequadas de formação, trabalho, carreira e salário dos professores e demais profissionais do magistério, nem mesmo com escolas sucateadas e número de vagas insuficientes para atender à demanda por matrícula, em especial, na educação infantil, ensino médio e ensino superior.

A análise do tópico intitulado “Os fundamentos pedagógicos da BNCC” permite-nos rastrear os reais objetivos da base, que oficializa, no campo do currículo, o projeto empresarial de formação minimalista voltado às camadas populares. Conforme pode ser visto no excerto seguinte, o foco da formação centra-se no desenvolvimento de competências e

habilidades. Tal orientação é justificada, predominantemente, por ser esta a abordagem exigida nas avaliações externas, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o *enfoque adotado nas avaliações internacionais* da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina. (BRASIL, 2017, p.13, grifos nossos).

Dando continuidade à análise do texto aprovado, observa-se que o emprego do termo “desenvolvimento” ao longo do documento reforça a concepção de formação pautada nas competências. O uso do termo *Desenvolvimento de competências* ocorre dez vezes, seguido pelo termo *Desenvolvimento de habilidades*, que aparece nove vezes. O termo *Desenvolvimento humano* [global] ocorre duas vezes, seguido pelos termos *Desenvolvimento pleno* [de todos os estudantes nas suas singularidades e diversidades] e *Desenvolvimento pleno* [das crianças], que são empregados uma vez cada um. Como já apontaram os estudos de Marsiglia et. al. (2017), há uma ausência da referência em relação aos conteúdos e conhecimentos sistematizados a serem apropriados no processo formativo, e uma ênfase no “saber fazer” voltado às necessidades imediatas da vida cotidiana e do mundo do trabalho. O trecho seguinte elucida tal perspectiva formativa:

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, grifos nossos).

A incorporação da pedagogia das competências pela política educacional brasileira, o que inclui os documentos normativos orientadores do currículo, não é nova; pelo contrário, reporta-nos aos Parâmetros Curriculares Nacionais, de Paulo Renato Souza do governo de Fernando Henrique Cardoso. Além disso, há uma “[...] relação de continuidade entre as

pedagogias ativas escolanovistas, o construtivismo piagetiano e a pedagogia das competências, em que se ressalta o lema de inspiração deweyana entorno da insígnia learning by doing (PERRENOUD, 1999a, 1999b; SCHÖN, 1987, 1997, 2000).” (LAVOURA *et al.*, 2020, p.568). Podemos situar essas perspectivas pedagógicas, que estão sendo retomadas, no bojo das chamadas pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2011), as quais:

[...] remontam a John Dewey, a Montessori, a Tolstoi, a Froebel, a Pestalozzi, e mesmo ao Emílio de Rousseau. [...] a lógica das competências (DELVAL, 1998; PERRENOUD, 1997, 1999a, 1999b, 2002) possui vinculação direta com os estudos sobre os saberes tácitos e a epistemologia da prática reflexiva (NÓVOA, 1997, PÉREZ-GOMEZ, 1997; SCHÖN, 1987, 1997, 2000; TARDIF, 2000, 2002), concebendo-se competência como sinônimo direto de mobilização de saberes, transferência de saberes para o agir imediato, desempenho satisfatório em situações de experiência real. Assim, é explícita a sua vinculação ao ideário do pragmatismo filosófico, constituindo-se num verdadeiro pragmatismo pedagógico, algo que, diga-se de passagem, remonta ao próprio Dewey, haja vista as influências do pragmatismo em sua formação (SAVIANI, 2009). (LAVOURA *et al.*, 2020, p.568).

Analisando a fundamentação filosófica da pedagogia das competências, Lavoura (*et al.*, 2020, p.570) explicita que o idealismo subjetivo kantiano a baliza, incluindo a perspectiva pedagógica construtivista em suas inúmeras vertentes. Segundo Kant, “[...] nenhum conhecimento suplanta a experiência, ao mesmo tempo, ele – o conhecimento – sempre será um a priori dela, determinando, inclusive, as formas de se pensar a experiência.”

Tendo isso em vista, e considerando que as sensações serão sempre produzidas pelos sujeitos particulares, caberá a elas – sensações – subsidiar a percepção acerca do objeto e pouco, ou nada, acerca daquilo que o objeto realmente é. Isso tem relevantes e severas implicações para o processo de inteligibilidade da realidade, uma vez que o conhecimento do real fica, neste sistema filosófico, limitado ao alcance das representações subjetivas dos nossos sentidos em geral. (LAVOURA *et al.*, 2020, p.569-570)

Nessa perspectiva, a formação volta-se à adaptação, flexibilização e ao trabalho simples e precário, conforme apontaram Motta e Frigotto (2017) em seus estudos acerca da contrarreforma do ensino médio. Trata-se do desenvolvimento das chamadas competências consideradas úteis ao padrão dominante de sociabilidade, necessárias ao capital na administração da sua crise estrutural. O projeto neoliberal concebe a educação a serviço do mercado, “[...] já que a configuração de uma nova força de trabalho é necessária para dar sobrevida ao capital. Isso diz respeito tanto à adaptação direta às necessidades do setor produtivo quanto ao aprofundamento da alienação e desorganização da classe trabalhadora.” (LAVOURA *et al.*, 2020, p.555).

O rebaixamento do currículo da Educação Básica também evidencia-se na concepção de “educação integral” adotada no documento, que se alinha à defendida pela FIS (2013a; 2013b; 2013c). Na perspectiva dessa entidade, sua visão de “educação integral” anuncia “[...] o surgimento de uma nova escola, de novos professores e orientadores da aprendizagem para os alunos do século XXI” (FIS, 2013c, p. 103). A proposição empresarial em questão supostamente se alinha à adoção de concepções e ações pedagógicas aptas para oferecer uma “formação mais ampla” aos estudantes. Assim afirma o organismo: “A educação integral pressupõe um conjunto de estratégias para a formação completa do ser humano, amplia a concepção da educação proporcionada pela escola e pela família, e abre espaço para o envolvimento e a responsabilização de toda a sociedade em relação às novas gerações” (FIS, 2013a, p. 7).

Conforme análise realizada por Pina (2016), a concepção da DPS de “educação integral” recorre a uma estratégia ideológica bastante refinada: por um lado, argumenta ampliar as possibilidades de apropriação do conhecimento sistematizado, seja pelo oferecimento de “formação mais ampla” e/ou “metodologias inovadoras”, seja pelo aumento da carga horária destinada à formação dos estudantes, dentre outros; todavia, por outro lado, assegura que sejam adotados mecanismos que garantam o rebaixamento do nível de escolarização.

Pode-se dizer que o mesmo ocorre na BNCC: apesar de promover o esvaziamento curricular, o documento apresenta o rebaixamento do ensino com uma roupagem sedutora, qual seja, a de uma formação articulada a um suposto “desenvolvimento global” ou, ainda, “desenvolvimento pleno” dos estudantes:

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a *educação integral*. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14, grifo no original).

Além de articular a formação escolar a processos educativos que promoveriam um suposto desenvolvimento pleno dos estudantes, a concepção de educação integral com a qual trabalha a BNCC teria, ainda, outra “virtude”: a de se comprometer com uma formação que

reconhece os interesses e necessidades dos discentes e, ao mesmo tempo, atende as supostas demandas do “novo mundo”. Vejamos como essa questão se expressa no documento:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2017, p. 14).

Mas, para a BNCC, quais seriam os desafios da sociedade contemporânea no que diz respeito à formação escolar? Longe de articular a escola à transmissão das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico produzidos pela humanidade, a concepção de educação integral da BNCC, assim como a defendida pela DPS, parte do entendimento de que as transformações ocorridas no capitalismo contemporâneo impõem às escolas públicas o desafio de formar as capacidades adaptativas dos sujeitos, de modo que estes se adequem constantemente aos ditames dos novos padrões de produção. Reside aí uma das razões que levam a BNCC a optar pelo esvaziamento da formação escolar, uma vez que adota a “pedagogia das competências” (RAMOS, 2001) sob o lema de que é necessário preparar os indivíduos para a adaptação permanente ao meio instável da contemporaneidade. Assim explica o documento:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, *aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações*. Requer o desenvolvimento de *competências para aprender a aprender*, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p.14, grifos nossos).

Portanto, trata-se de uma defesa explícita da formação de um sujeito resiliente, produtivo, colaborativo, aberto ao novo, em suma, de alguém capaz de “aprender a aprender”. Predomina-se o pragmatismo e o utilitarismo, que se desdobram no desenvolvimento de competências necessárias para a resolução de demandas da vida cotidiana e do mundo do trabalho, no incentivo ao autocuidado, às relações interpessoais de boa convivência, à flexibilidade e à resiliência. Em outras palavras, valores próprios da capacitação de empresas vão dando o tom do documento que orienta a educação nacional.

Se desvelamos o discurso das diferenças e diversidades como forma de mascarar e justificar as desigualdades econômicas, compreenderemos que a BNCC pauta-se no subjugo

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.052020, p.78-102, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8290

do conhecimento sistematizado pelo saber cotidiano, bem como na defesa de uma formação voltada à adaptação e ao apaziguamento quando, por exemplo, se aponta a necessidade de um sujeito proativo que saiba lidar com as diferenças e a diversidade. Trata-se de formar sujeitos capazes de aceitar com passividade as desigualdades de classe, que restringem o acesso à riqueza produzida pela humanidade, o que inclui o conhecimento sistematizado.

Ao examinarmos as “competências gerais da educação básica”, expostas nas páginas nove e dez do documento, observamos o emprego dos seguintes verbos: valorizar e utilizar (três vezes cada); exercitar (duas vezes); recorrer; fruir; compreender; criar; argumentar; conhecer-se; apreciar-se; cuidar e agir (uma vez cada). E quanto a conhecer; relacionar; analisar; sintetizar; generalizar; abstrair; explicar? Essas são capacidades necessárias à formação dos comportamentos complexos, viabilizados pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que perpassam pela socialização e apropriação dos conhecimentos nas suas formas mais ricas e desenvolvidas (MARTINS, 2013). Os estudos desenvolvidos por Martins (2013) apontam o papel da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo complexo, o que se dá pela superação dos conceitos cotidianos (que predominam nas competências elencadas na BNCC), na direção da produção dos conceitos científicos, conforme preconizam a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico cultural.

No que tange à composição do currículo do Ensino Fundamental, chama a atenção a obrigatoriedade das disciplinas de Língua Inglesa e do Ensino Religioso. No primeiro caso, se expressa uma certa dependência, para não dizer subordinação ao imperialismo norte americano, com a adoção do idioma inglês como segunda língua oficial. Já o Ensino Religioso passa a compor a área de Ciências Humanas, ocupando lugar considerável no documento, uma vez que é abordada em vinte e quatro páginas, estando apenas seis páginas atrás da área completa de Ciências da Natureza (abordada em trinta páginas), bem como apenas doze páginas atrás da disciplina de História (abordada em trinta e seis páginas). Isso revela um avanço do conservadorismo no currículo oficial. Não obstante, nos últimos anos, vem crescendo, na realidade brasileira, a difusão das concepções de mundo conservadoras e preconceituosas que se alicerçam no espírito beligerante e na irracionalidade obscurantista, dando luz a um “obscurantismo beligerante”, cujos avanços não estão desconectados do neoliberalismo (DUARTE et. al., 2020a; DUARTE et. al., 2020b) e cujos ataques não dispensam a ingerência na definição do currículo escolar (DUARTE, 2018).

Malanchen (2014), ao analisar os documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil entre os anos de 2006 a 2012 no bojo de continuidade das reformas curriculares iniciadas na década de 1990, já denunciava a forte influência do multiculturalismo sob essas reformas, explicando:

Ao mesmo tempo, a teorização sobre o currículo escolar mostrou-se um campo muito propício à disseminação de estudos de autores internacionais nas vertentes neomarxistas, pós-estruturalistas, multiculturalistas, pós-colonialistas, pós-críticas, dentre outras. Formava-se, assim, o terreno propício para o fenômeno denominado por Duarte (2008) como “o esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas”. O discurso da multiculturalidade situa-se, portanto, nesse processo de disseminação de uma visão de mundo que, aparentemente, defende a inclusão social, a democratização, o respeito à diversidade cultural etc., mas que, na realidade, tem como função principal a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo. (MALANCHEN, 2014, p.18).

Tal proposta vem sendo adensada por proposições pedagógicas signatárias da ideia de que as novas tecnologias alteraram em definitivo a base estruturante da sociedade do trabalho para o conhecimento, as denominadas pedagogias do “aprender a aprender” disseminadas, principalmente, pelo *Relatório Jacques Delors – Educação um tesouro a descobrir*, que defende:

[...] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. [...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. [...] a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. [...] além do aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno [...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. (DUARTE, 2003, p.7-10).

Nesta perspectiva, o método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente, assim, estabelece uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. A defesa do relativismo cultural vincula-se à negação da possibilidade de apreensão do real, do conhecimento objetivo e da existência de uma cultura universal, o que se relaciona à crítica pós-moderna ao racionalismo moderno.

Com base no que foi mencionado, podemos afirmar que o patamar minimalista de formação, almejado pela DPS, foi incorporado pela BNCC. Mais do que isso, o documento

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.052020, p.78-102, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8290

expressa a própria concepção empresarial de educação pública, visto que a definição de uma base nacional curricular – nos termos em que foi aprovada na educação nacional – é peça chave para o desenvolvimento do projeto de contrarreforma em curso.

A lógica da administração gerencial, que sustenta a defesa pela privatização, divisão técnica do trabalho e responsabilização na educação pública, demanda uma padronização dos “objetivos de aprendizagem”, bem como das metas a serem atingidas por escolas e redes públicas. A BNCC, no interior do projeto empresarial, é o mecanismo que assume essa tarefa de definir os objetivos a serem cobrados em todo o território nacional. E, como cada um dos objetivos é identificado por um “código alfanumérico” (BRASIL, 2017, p.26), torna-se possível realizar um rastreamento mais amplo e preciso dos resultados por meio das avaliações externas (FREITAS, 2017).

Dessa forma, a BNCC se configura como instrumento capaz de impulsionar uma série de complementos de controle, estabelecendo novas bases para o aprofundamento das políticas de responsabilização educacional (FREITAS, 2016). O documento aprovado atende aos interesses das grandes corporações dedicadas à venda de material didático padronizado, bem como dos organismos empresariais que defendem a adoção do sistema estruturado de ensino como estratégia de controle do trabalho educativo. Conforme alerta Freitas (2016), a padronização dos objetivos de aprendizagem em escala nacional se configura também como um estímulo a mais para que as empresas dedicadas à produção de sistemas padronizados de ensino se estabeleçam no país e avancem com a venda de suas mercadorias a escolas e redes públicas de ensino. Trata-se de mais um incentivo ao desenvolvimento do neotecnicismo, que, agora, se apresenta, na educação pública nacional, com “plataformas de aprendizagem online” e “personalizadas”, com tecnologias adaptativas e “avaliação embarcada”, em um processo que produz a expropriação do trabalho vivo do professor e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem elaboradas em conformidade com a BNCC (FREITAS, 2018).

Soma-se a isso o fato de que as escolas que não atingirem as metas de aprendizagem provavelmente serão pressionadas para adotar não só os sistemas estruturados de ensino, mas, também, outras formas de privatização, apresentadas pelos empresários e seus intelectuais como instrumentos necessários à melhoria da “qualidade” da educação no Brasil.

Portanto, a BNCC expressa um total alinhamento com o projeto empresarial de educação básica. Sua aprovação tende a aprofundar a desigualdade de acesso ao

conhecimento sistematizado que marca a realidade nacional, pois consolida um processo cuja dinâmica já é bem conhecida, e pode ser descrita nos seguintes termos:

[...] bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar o ensino” e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização. O número de escolas que falham pode ser aumentado com manejo do rigor das bases curriculares e/ou dos testes. Órgãos de controle fustigam gestores e redes públicas. A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso (p. ex. Sobral, no estado do Ceará) que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas. A finalidade última dessa engenharia é criar as condições para induzir a privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas, nas condições atuais de funcionamento da escola pública, desmoralizando a educação pública e o magistério. (FREITAS, 2018. p. 80).

Se não bastasse a magnitude deste ataque à escola pública, ainda nos deparamos, recentemente, com a excepcionalidade do cenário imposto pela pandemia. Com efeito, os defensores do projeto empresarial de educação, ao enxergar uma “janela de oportunidades” para difundir suas concepções e ações, se empenham na oferta de suas “soluções mágicas”, emolduradas pelo discurso da “mediação tecnológica” para a chamada “educação remota”, com vistas a massificar, na educação pública, seus produtos que, vale dizer, descaracterizam o caráter social da escola e do trabalho docente (COLEMARX, 2020). Nesse contexto, mais uma vez, a BNCC expressa sua importância na agenda empresarial, constituindo-se como a referência capaz de subordinar toda a educação pública ao patamar minimalista de formação, além de permitir que um mesmo recurso pedagógico – alinhado à base – seja adquirido por escolas e/ou redes públicas de ensino de diferentes regiões do país.

Considerações finais

A BNCC encontra-se no bojo das contrarreformas, que expressam e consolidam o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entenderem e dominarem como funciona o mundo das coisas e a sociedade (MOTTA e FRIGOTTO, 2017).

A institucionalização de um currículo minimalista é necessária ao rebaixamento da formação básica das camadas populares. Em suma, os reais objetivos do projeto formativo do empresariado são: i) a escola pública para integração, convivência, apaziguamento, adaptação e empregabilidade precária para os trabalhadores; ii) destruição da educação pública por meio da subordinação desta a um mercado educacional cada vez mais fortalecido por inúmeras formas de privatização, tais como: terceirização das escolas públicas para a iniciativa privada; sistemas de vouchers; avanço no mercado de materiais didáticos e exploração de um mercado inteiramente novo de formação docente; consultoria; sistemas informatizados; iii) o controle do trabalho educativo. Além disto, na política do MEC, a BNCC deverá reposicionar todo o sistema de avaliação em larga escala do país (ANA; Prova Brasil; ENEM), vide Decreto nº 9.432/18 (BRASIL, 2018), que Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Destaca-se também o avanço das “parcerias público-privadas” como estratégia de privatização da Educação Básica pela venda de pacotes e determinação do conteúdo e dos métodos de ensino por institutos privados ou organizações sociais, supostamente neutras.

Diante disto, urge o desenvolvimento e a prática de proposições formativas contra-hegemônicas, centradas na elevação do padrão cultural dos trabalhadores por meio da socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico em suas formas mais desenvolvidas, pois essa é “[...] a maneira específica da educação escolar participar da luta pela revolução socialista” (DUARTE, 2013, p.20). Proposições que pautem uma formação que se coloque “[...] a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos” (MARTINS, 2010, p.20). A crise estrutural do capital nos coloca a tarefa enquanto classe trabalhadora, no âmbito educacional, de pensar e propor uma educação para a transição. Ou seja, uma educação concatenada com a necessária construção de um modo de produzir a existência que rompa com a propriedade privada dos meios de produção – o socialismo como transição para o comunismo, pois “[...] os indivíduos não poderão desenvolver plenamente sua personalidade e conduzir livremente suas próprias vidas numa sociedade que é comandada por forças que subjagam e oprimem a maior parte das pessoas como se fossem forças sobre humanas.” (DUARTE, 2013, p.22).

Neste sentido, identificamos nas elaborações da pedagogia histórico-crítica elementos fundamentais não apenas para tecer a crítica ao projeto empresarial de educação básica, mas,

sobretudo, para fazer proposições que indicam possibilidades para enfrentá-lo nas condições históricas atuais. Os conhecimentos *científicos, filosóficos e artísticos* em suas formas mais desenvolvidas articulam-se em função do *objetivo propriamente pedagógico* (desenvolvimento humano), que significa a *transformação qualitativa de seu modo de inserção na prática social*. Não podemos perder de vista a noção do todo, em especial, a unidade conteúdo-forma, pois alterar o conteúdo que é ensinado nas escolas, avançando na socialização do saber sistematizado, perpassa pela alteração da forma de organização escolar. Assim como é impossível pensar a alteração da organização escolar sem que haja a alteração do conteúdo que é tratado na escola (GAMA, 2015).

Além disso, se é verdade que devemos buscar “[...] na cultura produzida pelos seres humanos, o que há de mais rico, o que existe de mais desenvolvido para transmitir às novas gerações” (MALANCHEN, 2014, p.124), isto implicando na socialização do saber sistematizado pela escola; também é verdade que precisamos recuperar o que há de mais desenvolvido do ponto de vista das relações humanas, suas formas de organização, garantindo seu acesso às novas gerações. Afinal, a formação do homem novo, da consciência política, precisa ser desenvolvida também através do cultivo de valores e atitudes comunistas para que a escola passe de correia de transmissão da ideologia burguesa, reproduzindo as estruturas existentes (SNYDERS, 2005), para terreno de luta onde florescem as forças do progresso, a possibilidade de libertação que ameaça a ordem estabelecida (GAMA, 2015).

NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE: SOME REFLECTIONS FROM THE HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

ABSTRACT This present article aims at analyzing the version of the National Common Curriculum Base (BNCC) approved by the staff in charge during Temer's government and continued by the Bolsonaro government. It defends the thesis that BNCC incorporates the interests of a fraction of the business class, the "right-wing for the social" (DPS), thus, it consolidates one more step of the process of debasement of the learning level destined to the lower classes. To this end, the process of political organization from the “right to the social” is made explicit in order to consolidate, in educational policy, the business project for public education. Four pillars that support this ongoing project are recovered, namely: privatization, technical division of labor, accountability for student performance in external assessments and minimalist level of school education. Following, it is pointed out how the business education project is expressed in the document of the National Common Curriculum Base, which focuses on training in the development of competences and skills. In the final considerations, it is concluded that the approval of the BNCC is part of the set of initiatives approved by the bloc in power to manage the capital crisis, which needs to advance the precarious processes of the workforce, which involves lowering the formation of the working class, for attacking public education and for withdrawing social rights. In addition, fundamental elements are identified in the elaborations of historical-critical pedagogy not only to make a critique of the basic education business project, but, above all, to make propositions that indicate possibilities to face it in current historical conditions. In

curricular terms, this means radical opposition to the downgrading of the training process promoted by BNCC.

KEY-WORDS: National common curriculum base; business project of minimalist formation; historical-critical pedagogy.

BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR: ALGUNAS REFLEXIONES DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar la versión de la Base Nacional Común Curricular aprobada por el bloque en el poder durante el gobierno Temer, y continuada por el gobierno de Bolsonaro. Se defiende la tesis de que la BNCC incorpora los intereses de una fracción de la clase empresarial, la "derecha para lo social" (DPS), y consolida así otra etapa en el proceso de disminución del nivel de enseñanza de las clases bajas. Para ello se explica el proceso de organización política de la "DPS" para afianzar, en la política educativa, el proyecto empresarial para la educación. Se recuperan cuatro pilares que sustentan este proyecto en curso: la privatización, la división técnica del trabajo, la responsabilidad por el rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones externas y un nivel mínimo de educación escolar. A continuación, se señala cómo este proyecto está implícito en el documento de la BNCC, que centra la capacitación en el desarrollo de aptitudes y capacidades. Las consideraciones finales concluyen que la aprobación de la BNCC comprende el conjunto de iniciativas aprobadas por el bloque gobernante para gestionar la crisis del capital, que necesita avanzar en los procesos de precariedad de la mano de obra, que pasa por la disminución de la formación de la clase obrera, el ataque a la educación pública y la retirada de los derechos sociales. Además, se identifican en la pedagogía histórico-crítica elementos fundamentales para criticar el proyecto empresarial de la educación, pero sobre todo para hacer propuestas que indiquen las posibilidades de enfrentarlo en las condiciones históricas actuales. En términos curriculares, esto significa una oposición radical a la degradación del proceso de formación promovido por la BNCC.

PALABRAS CLAVE: Base nacional común curricular. Proyecto empresarial de formación. Pedagogía histórico-crítica.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir do mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas; v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun.2012.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado*. Define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Texto Anexo - Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 15/2017*. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. *Decreto nº 9432/2018*. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Brasília, DF, 2018.

BECKEHÁZY, I.; LOUZANO, P. *Sala de aula estruturada: o impacto do uso de sistemas de ensino nos resultados da Prova Brasil – um estudo quantitativo no estado de São Paulo*. São Paulo: Fundação Lemann, [201-].

COLEMARX. *Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas*. Rio de Janeiro: Colemarx, 2020. Disponível em:

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.052020, p.78-102, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8290

<http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>. Acesso em 13/12/2020.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Rev. Espaço do Currículo (online)*, João Pessoa, v.11, n.2, p. 139-145, mai./ago. 2018.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:* quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP*, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2150>

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”:* crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, 24(esp1), 715–736, 2020.

DUARTE, N.; SANTOS, S. S.; DUARTE, E. C. M. O obscurantismo bolsonarista, o neoliberalismo e o produtivismo acadêmico. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v.14, p.1-18, jan./dez. 2020.

ENGELS, F. *Anti-Dühring: filosofia, economia política, socialismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Guia de tutoria pedagógica*. [201-]. Disponível em: http://fundacao-itaú-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/tutoriapedagogica.pdf?V24jDF.33d88JXFd1WEef_RdXbQUSj4e. Acesso em: 15 fev. 2016.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Educação para o desenvolvimento sustentável*. 2013a. Disponível em: http://www.fundacaoitausocial.Org.br/_arquivosestaticos/FIS/pdf/perfil2013.pdf. Acesso em: 17 dez. 2014.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Jovens urbanos: marcos conceituais e metodológicos*. São Paulo: FIS, 2013b.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Percurso da educação integral: em busca da qualidade e da equidade*. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social, 2013c.

FUNDAÇÃO LEMANN. *Apoio à Base Nacional Comum Curricular: todos os alunos e alunas têm o direito a uma educação de qualidade*. 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 26 de junho de 2018.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FREITAS, L.C. *BNCC: como os objetivos serão rastreados?* 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-como-os-objetivos-serao-rastreados/>. Acesso em: 16 de novembro de 2018.

FREITAS, L. C. *Qual o real significado da base nacional comum curricular?* Palestra proferida no Fórum Sindical e Educacional do SINESP 2016, realizado em São Paulo, 05 e 06 de maio de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hv9Ro92V7XM>. Acesso em 13/12/2020.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.052020, p.78-102, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8290

GALL, N.; GUEDES, P. M. *A reforma educacional de Nova York*. Possibilidades para o Brasil. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2012.

GAMA, C. N. *Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani*. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

INSTITUTO ETHOS. *O que as empresas podem fazer pela educação*. São Paulo: CENPEC/Instituto Ethos, 1999.

LAVOURA, T. N. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.4-18, Mai./Ago., 2018. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i2.6044>

LAVOURA, T.N.; ALVES, M.S.; SANTOS JUNIOR, C. de L. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. *Rev. Práxis Educacional*, v. 16, n. 37, 2020.

LOUZANO, P. et. al. *Sistemas Estruturados de Ensino e Redes Municipais do Estado de São Paulo*. São Paulo: Fundação Lemann, 2008.

MALANCHEN, J. *A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*. Tese (Doutorado em Educação). Araraquara (SP): Universidade Estadual Paulista, 2014.

MALANCHEN, J. O realismo social de Michael Young e a Pedagogia Histórico-crítica: perspectivas e aproximações na definição do conhecimento escolar. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente-SP, v. 29, n.3, p.95-134, set./Dez., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i3.5825.

MARSIGLIA, A. C. G. et. al. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinar: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARSIGLIA, A. C. G.; MACHADO, V. O.; PINA, L. D. O golpe de estado e a base nacional comum curricular: um novo episódio do esvaziamento curricular das escolas públicas no Brasil. In: SARTÓRIO, L. A. V.; LINO, L. A.; SOUZA, N. M. P. (Org.s). *Política educacional e dilemas do ensino em tempo de crise: juventude, currículo, reformas do ensino e formação de professores*. 1ed.São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018, v., p. 53-87.

MARTINS, A. S. *A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MELLO, G. N. *Como um bom sistema de ensino pode melhorar o aprendizado*. Entrevista concedida à Camila Pereira. Sala de aula estruturada – o impacto do uso dos sistemas de ensino nos resultados da Prova Brasil – um estudo qualitativo no Estado de São Paulo. São Paulo: Seminário da Fundação Lemann, 04 jul. 2010. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=5QEk5-cPIIdQ>. Acesso em: 24 out. 2014.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.052020, p.78-102, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8290

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI nº 13.415/2017). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

PINA, L. D. “*Responsabilidade social*” e educação escolar: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

PINA, L.D.; GAMA, C.N. Base nacional comum curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. *Trabalho Necessário*, Niterói, v.18, nº 36, p.343-364, maio-ago., 2020. p.343-364.

PONTUAL, T. C. *Remuneração por mérito: desafio para a educação*. São Paulo: Fundação Lemann, 2008.

RAMOS, M. N. *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *As 5 Bandeiras*. 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-bandeiras>. Acesso em: 26 de junho de 2018.

Submetido em: Janeiro/2019.

Aprovado em: Abril/2020.

Publicado em: Dezembro/2020.

****Como referenciar o artigo:**

PINA, L. D.; GAMA, C. N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. *nuances: estudos sobre educação, presidente prudente-sp*, v. 31, n.esp.1, esp.052020, p.78-102, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8290