



REVISTA
Casa da

ISSN 2316-8056

GEOGRAFIA
de Sobral

BREVES REFLEXÕES SOBRE OS FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

Brief thoughts about ontological and epistemological foundations of the Common Core National Curriculum – BNCC

Breves reflexiones sobre los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la Base Nacional Común Curricular – BNCC

 <https://doi.org/10.35701/rcgs.v26.1003>

Átila de Menezes Lima¹

Cristiane Ferreira de Souza França²

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena³

Histórico do Artigo:

Recebido em 16 de novembro de 2023

Aceito em 16 de agosto de 2024

Publicado em 21 de agosto de 2024

RESUMO

Desde os anos 1990, constata-se, no Brasil, uma série de reformas curriculares que buscam abrir caminho para a iniciativa privada, num movimento que objetiva mercantilizar a educação pública frente à escalada da agenda neoliberal, que, por sua vez, alia interesses de grupos econômicos, os quais se articulam em várias dimensões, que perpassam do global ao local. Este artigo tem o objetivo de contribuir com reflexões sobre as bases ontológicas e epistemológicas contidas na BNCC, demonstrando o caráter conservador e multiculturalista em seu papel na (re)produção do *status quo* e na manutenção das desigualdades sociais, pela tentativa de captura da escola, do currículo e do trabalho docente, destacando o papel do Banco Mundial. Para tanto, a metodologia se pautou pelo método materialista histórico e dialético a partir da pesquisa matricial, sob a coordenação da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL e da Universidade Federal da Bahia - UFBA, de caráter nacional que tem como título - “A BNCC no controle da educação pública: mecanismos neoliberais para conter as perspectivas educacionais emancipatórias”. Compreende-se que, se por um lado há uma nova ofensiva do capital

¹ Professor Adjunto do Curso de Geografia da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

Email: atila.lima@univasf.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-1140-3465>

² Professora do Curso de Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Email: cristiane_ferreira@uvanet.br

 <https://orcid.org/0000-0003-4597-9569>

³ Professora Adjunta do Departamento de Educação – DEDCVII, Senhor do Bonfim da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email: ipfsouza@uneb.br

 <https://orcid.org/0000-0002-6834-8842>



em relação à educação, por outro lado, há movimentos contra hegemônicos, seja no campo ou na cidade, que lutam por uma educação pública, gratuita, socialmente referenciada e de qualidade.

Palavras-Chave: Reformas educacionais. Neoliberalismo. BNCC. Conservadorismo. Multiculturalismo

ABSTRACT

Since the 1990s, there has been a series of curricular reforms in Brazil that seek to pave the way for private initiative, in a movement that aims to commodify public education amid the escalation of the neoliberal agenda, which, in turn, combines interests of economic groups, which are articulated in several dimensions, ranging from the global to the local level. This article aims to contribute to think about the ontological and epistemological bases contained in the BNCC, demonstrating the conservative and multiculturalist character in its role in (re)producing the status quo and maintaining social inequalities, through the attempt to capture the school, curriculum and teaching work, highlighting the role of the World Bank. Thus, the methodology was based on the historical and dialectical materialist method based on matrix research, under the coordination of the State University of Bahia - UNEB, the Federal University of Alagoas - UFAL and the Federal University of Bahia - UFBA, of a national nature, which has the title - "The BNCC in control of public education: neoliberal mechanisms to contain emancipatory educational perspectives". Compreende-se que, se por um lado há uma nova ofensiva do capital em relação à educação, por outro lado, há movimentos contra hegemônicos, seja no campo ou na cidade, que lutam por uma educação pública, gratuita, socialmente referenciada e de qualidade.

Keywords: Educational reforms. Neoliberalism. BNCC. Conservatism. Multiculturalism.

RESUMEN

Desde los años 1990, se constata, en Brasil, una serie de reformas curriculares que buscan abrir camino para la iniciativa privada, en un movimiento que objetiva mercantilizar la educación pública frente a la expansión de una agenda neoliberal que, amalgamando los intereses de grupos económicos, se articula en varias dimensiones que van de lo global a lo local. Este artículo tiene por objetivo contribuir con reflexiones sobre las bases ontológicas y epistemológicas que fundamentan la BNCC, demostrando el carácter conservador y multiculturalista de esta en la (re)producción del *status quo* y en la preservación de las desigualdades sociales a través del control de la escuela, del currículo y del trabajo docente, destacando el papel que desempeña, en dicho proceso, el Banco Mundial. La metodología fue definida por el método materialismo histórico-dialéctico, a partir de una investigación matricial, de carácter nacional, titulada - "A BNCC en el control de la educación pública: mecanismos neoliberales para contener las perspectivas educativas emancipatorias", coordinada en conjunto por la Universidad del Estado de Bahía -UNEB-, la Universidad Federal de Alagoas -UFAL- y la Universidad Federal de Bahía -UFBA. Se comprende que, por un lado, existe una nueva ofensiva del capital en relación al control de la educación mientras que, por otro lado, se desarrollan movimientos contrahegemónicos que, sea en el campo o en la ciudad, luchan por una educación pública, gratuita, de calidad y socialmente referenciada.

Palabras-clave: Reformas educativas. Neoliberalismo. BNCC. Conservadurismo. Multiculturalismo.

INTRODUÇÃO

A crescente onda conservadora e reacionária dos últimos anos, em escala nacional e internacional, possui relação direta com a crise estrutural do capital (Mészáros, 2002), que para além de uma crise econômica, vem demonstrando ser uma crise de sociabilidade. Esta crise atingiu diretamente várias mediações da vida concreta como a política, com a ascensão da lógica neoliberal e as manifestações fascistas e ditatoriais. Também atingiu a educação via elaboração de propostas curriculares que reproduzem a dimensão das necessidades da reestruturação do capital e mesmo de perspectivas ideológicas reacionárias e conservadoras, como tem sido constatado nas reformas em

andamento e em propostas como o Projeto Escola Sem Partido, oriundo da onda ultraconservadora nos últimos anos.

A década de 1990 foi um marco no avanço das propostas neoliberais que tiveram grande influência nas políticas educacionais no Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) representaram a introdução de uma agenda educativa global advinda de instituições como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE; o Banco Mundial - BM e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, que através de diagnósticos, relatórios e avaliações comparativas, passaram a estabelecer indicadores que seriam, a partir de então, os principais mecanismos de indução dos países periféricos para a construção de um consenso e difusão de modelos, e formas de organizar e desenvolver a educação (Antunes, 2009).

Os PCN, guiados pelos fundamentos chancelados pela Unesco - Relatório Jacques Delors: “Educação, um tesouro a descobrir” (1998), como ficou popularmente conhecido, passaram a guiar os objetivos do currículo da educação Básica e, conseqüentemente, a formação de professores e professoras a partir das teses de base construtivistas e escolanovistas que, de algum modo, subsidiaram a ideia de que a educação seria o fator econômico essencial para o desenvolvimento, conforme se apregou na teoria do capital humano nas décadas de 1960-1970 e resgatada nas atuais reformas educacionais.

É importante retomar que o mundo do trabalho passava por transformações estruturais resultantes da crise de acumulação do padrão taylorista/fordista, nas mutações constantes da composição orgânica do capital e no avanço tecnológico. Devido ao esgotamento desse padrão que, segundo Frigotto (2010), há cinquenta anos havia sustentado o padrão de acumulação do capitalismo, entra em ascensão um novo regime, o da acumulação flexível (Harvey, 2006). O toyotismo, como conhecemos, cujos princípios se ancoram no uso de tecnologias cada vez mais avançadas para aceleração da produção e maximização dos lucros, ultrapassou o âmbito das fábricas e empresas e constituiu-se modelo referência, também, para pensar a gestão pública, inclusive, no campo da educação.

Segundo Deluiz (2001, p.1), o objetivo da reestruturação do capital nas formas de produção e gerenciamento da organização do trabalho e dos saberes dos trabalhadores “teve como objetivos não só reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo [...], mas gestar um projeto de recuperação da hegemonia do capital não só na esfera da produção, mas nas diversas esferas da sociabilidade”, o que teria de confrontado com as lutas sociais e sindicais nos anos 1960 e 1970.

O modelo da acumulação flexível viria a exigir um novo perfil de trabalhador, não mais de foco especializado em uma área, mas com habilidades múltiplas, e, sobretudo, que fosse capaz de adequar-se às alterações nas relações trabalhistas que sairiam do âmbito da segurança do emprego fixo, formal e duradouro, para o trabalho desregulamentado com base na informalidade, temporalidade e incerteza. Desde esse desdobramento, as políticas educacionais brasileiras que se seguiram a partir da virada do século XX, mesmo em gestões de partidos de esquerda, deram continuidade às teorias advindas do projeto neoliberal que estreitava os laços da educação com os princípios privados.

As reformas educacionais que se aprofundaram, sobretudo, após impeachment da presidenta Dilma Rousseff, deram nova roupagem às bases dos PCN e são marcadas pela acentuada participação do mundo empresarial na definição de uma nova concepção de educação que, como lembram Evangelista e Shiroma (2007), alcançaria todas as esferas da docência, o currículo, a práxis pedagógica, os métodos de ensino e de aprendizagem e as formas de avaliação e gestão da educação. A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) expressam o novo estágio do projeto do capital para a educação o qual perpassa, sobretudo, pela introdução dos princípios de mercado em todas as esferas do processo educativo escolar.

Freitas, (2018), vai chamar as reformas atuais de reformas empresariais por duas razões: a primeira é que elas expõem quem são os grupos econômicos e empresariais que estão no seu processo de indução e condução (Bancos, organismos, Institutos e Fundações voltados a reforçarem as teses neoliberais). A segunda razão, diz respeito ao formato de gestão que essas reformas trazem para a educação – a gestão sob a égide da eficiência e eficácia (fazer muito com menos), voltada a gerar resultados a partir de metas e indicadores mensuráveis e alinhados aos objetivos do mercado e à instauração dos processos de avaliação, como forma de controle, de responsabilização individual e, consequente afastamento do Estado da garantia da oferta da educação pública e gratuita.

Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo contribuir com reflexões sobre as bases ontológicas e epistemológicas contidas na BNCC, demonstrando o caráter conservador e o seu papel na (re)produção do *status quo* e na manutenção das desigualdades sociais, pela tentativa de captura da escola, do currículo e do trabalho docente. Destaca-se que o artigo nasce de uma Pesquisa matricial de caráter nacional que tem como título - “A BNCC no controle da educação pública: mecanismos neoliberais para conter as perspectivas educacionais emancipatórias”, iniciada em novembro de 2022 e que está em andamento sob a coordenação da Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

É uma ação articulada pela Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública - REDAP, que agrega cerca de 40 Instituições de Ensino Superior - IES (incluindo Institutos Federais) das cinco regiões do país, docentes da Educação Básica, movimentos sociais e sindicais. A pesquisa está situada nos estudos do Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Trabalho, Contra-Hegemonia e Formação Humana (GEPEC/UNEB) e no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC/UFBA) e tem como objetivo geral: analisar os efeitos políticos, legais e pedagógicos da BNCC (forma e conteúdo), no âmbito da gestão da educação nos sistemas de ensino, visando fomentar e subsidiar os coletivos representativos da educação para uma resistência ativa e construção de proposições político-pedagógicas de perspectiva emancipatória.

A referida pesquisa matricial consta de 10 Grupos de Trabalho - GT. O artigo, aqui apresentado, resulta dos estudos integrados do GT 10 - Bases Epistemológicas da BNCC - e do GT 9 - Mecanismos por fora do Estado para implementação da Base Nacional Comum Curricular. A base teórica e metodológica da pesquisa é o materialismo histórico e dialético. Do ponto de vista do método, entendemos que somente com origem numa reflexão dialética é possível nos aproximarmos do movimento do real. Assim, partimos da aparência dos fenômenos para chegar à essência, retornando à aparência refletida, pensada, concreta. Esse movimento faz-se possível porque a apreensão do real não se exprime como abstração ou representação fruto da imaginação especulativa, e só se torna possível pela própria “[...] atividade prático-sensível” (KOSIK, 2002, p.13). Intentamos tornar esse raciocínio plausível para que pudéssemos apreender as intencionalidades da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e seus efeitos sobre a classe trabalhadora e seus filhos e filhas.

Como procedimentos metodológicos, fizemos uma revisão de literatura a partir de materiais como dissertações, tese, livros, e artigos produzidos por grupos de pesquisa, sindicatos e associações da Educação, com foco nas reformas educacionais, a exemplo da Anfope; Andes S/N; Anpae; Anped e de grupos de pesquisa como o Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação (LIEPE) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ; Grupo de Investigação sobre Política Educacional – GIPE-Marx -Universidade Federal de Santa Catarina; a Coletânea Diálogos Críticos da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública - REDAP. Procedemos, ainda, com a análise documental de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN; a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e relatórios do Banco Mundial (2010; 2011; 2017). As análises tiveram como aporte as produções de autores como Alves (2007; 2011); Duarte (2003; 2011); Freitas (2018); Lukács (2013); Mészáros (1981; 1996; 2002); além de Santomé (2003).

O artigo está organizado em três seções que explicitam a crise estrutural do capital com destaque à atuação do Banco Mundial nas políticas educacionais, trazendo à tona as bases ontológicas e epistemológicas da BNCC, bem como a proposta de currículo e escola que estas referências anunciam.

CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NO COMPLEXO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Partimos de três compreensões iniciais para denotar a relevância da educação como constituinte do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, segundo os preceitos de seus tempos históricos, criando tipos de homens e mulheres e construindo saberes que legitimam suas intencionalidades.

A primeira ressalta que o capital é uma relação social de produção, como bem evidencia Marx (2013); a segunda considera que a educação é um importante complexo social, fundamental para a reprodução de diferentes formas de sociedade e no caso da sociedade capitalista ela tem importância em reproduzir a lógica dessa sociabilidade. A terceira confirma que, por ter essa importância, a educação é, segundo assinala Lima (2019), disputada por diferentes concepções ideológicasⁱ, desde as mais conservadoras até as que criam perspectivas de transformação radical da sociedade. Essas concepções ficam evidentes nas reflexões de Mészáros (1981; 2002) ao destacar o papel da educação na reprodução dos valores sociais, em suas palavras,

Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema de educação próprio. Mencionar apenas os mecanismos de produção e troca para explicar o funcionamento real da sociedade capitalista é procedimento inadequado. As sociedades existem através dos atos dos indivíduos, que buscam realizar seus próprios fins. Em consequência, a questão crucial, para qualquer sociedade, é a reprodução bem-sucedida desses indivíduos, cujos “fins próprios” não negam as potencialidades do sistema de produção predominante. É essa a extensão real do problema educacional: a “educação formal” é apenas um pequeno segmento dele. [...] (Mészáros, 1981, p. 260).

A educação mostra-se como uma importante mediação na reprodução socio-ideológica. E por estar inserida na sociabilidade do capital, que está em crise, acaba por reproduzir a crise geral e será fundamental para o capital em seus objetivos de reestruturação. Apontamos que essa crise vai para além das crises cíclicas, conforme Mészáros, (2002), estamos em uma crise estruturalⁱⁱ.

As dimensões dessa crise estendem-se desde os anos de 1970. É marcada pela crise do petróleo, do Estado de bem-estar social, pelas modificações na composição orgânica do capital, ainda, pela crise do padrão fordista-taylorista, ascensão neoliberal, o aprofundamento da financeirização da

economia, bem como, pela flexibilização das relações de trabalho e da introdução de novas formas de racionalização e gerenciamento do processo produtivo, advindos das experiências da fábrica da Toyota como aponta Alves (2011), no chamado toyotismo ou como assinala Harvey (2006), a acumulação flexível.

Essas determinações gerais exigiram por parte do capital, um contra-ataque e mediações que reproduzissem seus objetivos. A educação, neste momento, passa a ganhar atenção especial do capital, sobretudo, de instituições como o Banco Mundialⁱⁱⁱ. Segundo Leher (1999) é nessa conjuntura que o BM surge como “um novo senhor da educação”^{iv}. E intensificou suas ações na educação, sobretudo, nos finais dos anos de 1960 e início dos anos 1970. As intervenções desse Banco na América Latina, com empréstimos para a educação, ocorreram, segundo Vior e Cerruti (2014), sobretudo entre os anos de 1965 e 1969 e se intensificaram desde então. Por sua vez, reafirmam as autoras que, a intervenção do BM na América latina fica evidente a partir dos

[...] diagnósticos e as recomendações do banco têm influenciado fortemente a definição de políticas educacionais dos países da América Latina, por meio de assessoria técnica, do condicionamento de políticas para a concessão de empréstimos, das prioridades concedidas a determinados objetivos e da formação sistemática de quadros técnicos e políticos, membros de organizações não governamentais (ONGs), acadêmicos, jornalistas, professores e estudantes dos cursos oferecidos desde 1955 pelo Instituto Banco Mundial, com o apoio político e financeiro das fundações Ford e Rockefeller (Pereira, 2010.) (Vior e Cerruti, 2014, p. 115).

Para a realidade brasileira Melo (2014), assinala que os financiamentos do BM na educação iniciaram nos anos 1970, na ditadura militar, tendo seu ápice em 1990, quando o país assumiu o posto de um dos maiores clientes, ampliando a atuação desse organismo. Ainda, segundo referido autor, os financiamentos do BM ocorreram via Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Sustentados nas assertivas anteriores e demarcando a década de 1990 como ápice da intervenção neoliberal na educação, Lima e Sena (2020), afirmam que foi uma década determinante, sobretudo, para os rumos das políticas de educação, cuja aliança com o grande capital foi firmada, tendo como indutores, os consensos internacionais, mediados por órgãos como UNESCO e UNICEF e financiados pelo Banco Mundial - BM, BIRD e Fundo Monetário Internacional (FMI). Uma das manifestações objetivas desse processo na educação brasileira ocorre, de acordo com Rocha (2010), nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Lima e Sena (2020), reiteram que os Parâmetros

[...] foram os responsáveis pela introdução de conceitos como gestão, flexibilidade, competências, habilidades, valores, atitudes, projetos, metas, indicadores [...], que alinhados

com as teorias de base construtivista e escolanovista, se tornariam referências básicas para as reformas que se seguiriam nas décadas posteriores. (Lima e Sena, 2020, p.12)

Esta afirmativa pode ser verificada, ainda hoje, nos fundamentos e na forma-conteúdo da Base Nacional Comum Curricular e da Base Nacional para a Formação de Professores (BNC-Formação). Nossos estudos permitem-nos afirmar, que há continuidades e rupturas nas políticas educacionais, desde os PCN. As atuais reformas, que vêm se consolidando em diferentes gestões desde o governo Dilma (2014-2016), por exemplo, representam esta dinâmica. Em 2010, no Sumário Executivo do documento do Banco Mundial - “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos” - tal processo se explicita:

A “revolução na gestão” da Educação Brasileira. O capítulo 1 faz a crônica da transformação da educação brasileira que começou em 1995 com o governo da época assumiu a nível federal três funções normativas críticas que anteriormente não haviam sido cumpridas: i) a distribuição equilibrada do financiamento por todas as regiões, estados e municípios com a reforma do FUNDEF; ii) a mensuração do aprendizado usando um padrão nacional comum (SAEB); e iii) a garantia da oportunidade educacional para os estudantes de famílias pobres (Bolsa Escola). Com estas reformas, mais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as primeiras diretrizes nacionais de currículo, o Ministério da Educação alinhou os elementos centrais de uma política de educação nacional. (Banco Mundial, 2010, p.1).

A perspectiva de continuidade das reformas, dentro da regra neoliberal deixada pela gestão Fernando Henrique Cardoso, confirma-se nas políticas educacionais adotadas nas primeiras gestões do governo Lula, embora elas se cruzem com as proposições mais progressistas em suas duas primeiras gestões, revelando o campo de disputa em torno dessas políticas. No trecho abaixo, do mesmo documento do BM, o alinhamento das reformas em curso, é evidenciado:

Todavia, as reformas e políticas que sucederam este período foram extremamente importantes. A administração do governo Lula, iniciada em 2002, não só manteve estas políticas centrais, como também as ampliou e fortaleceu. A equalização de financiamento do FUNDEF foi estendida ao ensino médio e à pré-escola e foi rebatizado de FUNDEB. A Bolsa Escola foi consolidada com outros programas de transferência de renda e virou o Bolsa Família, e a cobertura aumentou de 4,9 milhões de famílias em 2002 a 12 milhões em 2009, com as transferências aumentando de 3,4 a 11,9 bilhões de reais (em preços de 2009). Os testes do SAEB de uma pequena amostra nacional de estudantes a cada 2 anos foram estendidos para um teste nacional de matemática e português, e, chamado de Prova Brasil e aplicado a todos os estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, continuando o SAEB para o 3º ano do ensino médio. Combinando dados sobre o fluxo escolar e as médias nos testes padronizados (Prova Brasil/SAEB), o MEC/INEP desenvolveu um índice de desempenho escolar chamado IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Com uma nota do IDEB para praticamente todas as escolas, aproximadamente 5.000 sistemas escolares municipais, 26 sistemas estaduais e o Distrito Federal, cada segmento do sistema de educação brasileira tem um ponto de referência para medir quão bem seus estudantes estão aprendendo e quão eficientemente sua escola ou sistema escolar está se

desempenhando. Nenhum outro grande país com regime federativo no mundo conseguiu este feito. (Banco Mundial, 2010, p.1).

As constatações em análise pelo BM demonstram o poder dessa instituição na reformulação das políticas educacionais no Brasil. Tal dimensão evidencia-se mais concretamente, quando é sinalizado que, dali em diante, os esforços do Banco, na área da educação, teriam como foco duas vias, para ele, estratégicas: “reformular os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global” (Banco Mundial, 2011, p.5). O documento aponta para o entendimento de sistema educacional como uma grande rede de instituições públicas e privadas, inclusive, as “organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro” [...], além de

[...] programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido. (Banco Mundial, 2011, p.5).

Neste sentido, a concepção de “sistema educacional” criada pelo BM, é como bem destaca o documento, uma forma estratégica de gerar “parceiros”, “criar oportunidades”, “eliminar barreiras”, que estejam fora do que comumente é compreendido como sistema educacional. Isto se constitui essencial para articular todas as esferas da educação, mobilizando diferentes sujeitos e parcelas da sociedade para alcançar seus objetivos, frente a um território como o brasileiro, de dimensões continentais.

Compreendemos que a contextualização, até aqui discutida, é fundamental para apreender as intencionalidades da BNCC e suas consequências para a formação da juventude brasileira, entendendo ainda, que há uma tentativa de captura da escola, do currículo e do trabalho docente, para generalizar procedimentos e comportamentos. Por tal assertiva, no próximo tópico, faremos uma breve reflexão das bases ontológicas^v e epistemológicas da BNCC.

BASES ONTOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA DA BNCC: CONSERVADORISMO E MULTICULTURALIDADE

As políticas públicas educacionais no Brasil, sob o neoliberalismo^{vi}, tiveram novo marco a partir do ano de 2016^{vii}, com a consolidação da hegemonia neoliberal nas políticas educacionais em território nacional, nos governos de Michel Temer e posteriormente Jair Bolsonaro, presidente eleito em

2018, os quais aprofundaram esse processo. Uma das primeiras ações de Temer foi a publicação da Medida Provisória - MP 746/2016 que instituiu a Reforma do Ensino Médio, e que foi sancionada e transformada em Lei, em 16 de fevereiro de 2017, o que gerou uma reformulação dessa etapa da escolarização.

Segundo Silva (2018, p. 5), a justificativa dada pelo, então, Governo Federal para uma reforma via MP, foi a de que haveria “necessidade de corrigir o número excessivo de disciplinas no Ensino Médio, compreendidas como algo não adequado às exigências atuais do mundo do trabalho”. Contudo, a Reforma do Ensino Médio era um item da agenda neoliberal para alinhamento das políticas de educação no Brasil às recomendações do Banco Mundial, discurso que, como bem destaca Silva (2018), retroage aos anos de 1990 e, que de *novo*, só teria a aparência, pois se trata de uma reformulação curricular com propósitos velhos.

Ainda sob a presidência de Temer, entre os anos de 2016 a 2018, deu-se a homologação e publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua elaboração contou com a efetiva participação das instituições empresariais, nos debates que a definiram. Destaque-se que os debates e embates acumulados, em alguns fóruns de discussões, abertos até o ano de 2013, foram desconsiderados e o documento foi aprovado sem o devido diálogo com a sociedade e, principalmente, com as entidades e organizações da educação no país.

O ano de 2023 trouxe consigo tensões produzidas pela busca de revogação do “Novo” Ensino Médio e da BNCC, ambos oriundos de tempos tenebrosos na política brasileira e de profundos retrocessos e perda de direitos conquistados historicamente com muita luta pelos trabalhadores e trabalhadoras. O movimento pela revogação coloca-se como uma demanda importante na luta por uma escola inclusiva, de fato, e que garanta a formação pública, gratuita e de qualidade para a juventude. A BNCC apresenta-se na contramão desse entendimento, visto que entre as concepções que têm influenciado as políticas públicas educacionais no Brasil e que a consubstanciam, também, estão o conservadorismo e a multiculturalidade.

Destaca-se que o conservadorismo não teve origem no século XXI e nem muito menos no Brasil, este teria surgido na Inglaterra, no século XVIII. No Brasil, guardadas as especificidades de sua formação socioterritorial e nesse contexto de suas classes dominantes tanto rurais como urbanas, essa ideologia se fez e se faz presente. Contudo, podemos afirmar que desde o golpe que destituiu Dilma Rousseff da Presidência da República, o conservadorismo avançou significativamente até o ano de 2022, ganhando notoriedade em diversos âmbitos da vida dos brasileiros, inclusive nas políticas educacionais.

Em uma breve retrospectiva para a compreensão dessa ideologia, Souza (2016), afirma que a estrutura que deu origem ao pensamento e a ação conservadora encontra-se na obra: “Reflexões sobre a revolução na França”, cujo autor é Edmund Burke e que foi publicada originalmente em 1790. Indo ao dicionário Houaiss da língua portuguesa (2009), observamos que conservadorismo é definido como:

[...] 1 característica do que é conservador, avesso a mudança 2 tradicionalismo (apego) 3 espírito conservador 4 ideologia original de apego às raízes históricas de uma sociedade e às tradições e instituições herdadas, nos moldes preconizados pelo estadista irlandês Edmund Burke (1729-1797) 5 qualquer ideologia fundada na tradição e geralmente contrária a inovações políticas e/ou sociais (Houaiss, 2009, p. 528).

Como destaca Souza (2016), sobre o pensamento de Burke, aos pobres não caberia revolucionar a sociedade e fundar uma nova sociabilidade, pois caso isso ocorresse significaria a degradação da ordem e rebaixamento das tradições, o que seria lido como uma atitude fundada no dogmatismo, e acrescenta,

O conservadorismo, tanto clássico, quanto contemporâneo, renuncia aos modernos ideais de democracia e justiça social, tomando-os como niveladores sociais, ou seja, utópicos desejos meramente subjetivos de igualdade. Tais utopias seriam inaceitáveis sob o ponto de vista conservador, uma vez que a desigualdade social seria natural e positivamente constituída. (Souza, 2016, p. 5)

Depreende-se, desta assertiva, que para o pensamento conservador é natural, e admissível a desigualdade social e, neste contexto, a manutenção dos privilégios de alguns em detrimento dos direitos da maioria. Como diz Costa (2013, p. 49), um dos elementos mais proeminentes e que caracterizam o avanço do conservadorismo em suas “neo reformas” na educação, é o quase que total alijamento “do tema da desigualdade como problema maior e raiz possível para nossas mazelas”. Em concomitância, aparece a ideia de que a equidade é possível de ser construída através do desempenho individual, fortalecendo a lógica de competitividade enaltecida pelas concepções liberais.

A BNCC objetiva a construção de competências em detrimento de um currículo *por e para* a produção de conhecimentos o que, por fim, promove a manutenção do *status quo* e do aumento do fosso entre ricos e pobres que, inclusive, são relegados, em sua grande maioria, ao mercado de trabalho informal, a empregos instáveis ou ao desemprego. Como destaca Deluiz (2001, p.1), o conceito de competência já muito difundido nos anos 1990, foi fruto de um alinhamento “das políticas de recursos humanos às estratégias empresariais [...] como base de um modelo a gerenciar pessoas”,

vinculado ao contexto de aprofundamento do processo de globalização “ancoradas, assim, numa lógica de recomposição da hegemonia capitalista e das relações capital-trabalho e têm como objetivos racionalizar, otimizar e adequar a força de trabalho face às demandas do sistema produtivo”.

Segundo o documento da BNCC, o desenvolvimento de competências vincula-se ao que entende como aprendizagens essenciais com a finalidade de

[...] assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. [...] 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, 2018, p.8)

Dando continuidade à tendência das concepções que já se faziam presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, na década de 1990, o multiculturalismo também se faz presente na BNCC. Como demonstra Malanchen (2014, p. 18-19), o multiculturalismo preconiza uma determinada concepção de currículo e de conhecimento escolar que só aparentemente defende a inclusão social, a democratização e o respeito à diversidade cultural. Apoiando-se na razão neoliberal e nos marcos do pensamento pós-moderno, “contesta a razão, a ciência, o conhecimento objetivo, o sujeito e a perspectiva de totalidade”. Para Malanchen (2014),

[...] o relativismo trazido da ideologia pós-moderna para o campo educacional soma-se ao pragmatismo neoliberal, marcando de forma comprometedora a função social da escola que, mais do que nunca, se mostra aprisionada aos limites da vida cotidiana, assumida como instância única da prática social. Se, por um lado, a questão do currículo escolar assumiu uma posição de grande destaque na educação brasileira a partir da década de 1990, por outro lado, as concepções de currículo, conhecimento e cultura que conquistaram hegemonia nesse período apontam para a desvalorização do conhecimento objetivo e para o esfacelamento do currículo. (Malanchen 2014, p. 21),

Interessante verificar que concomitante com crise estrutural do capital, em meados do século XX, mas precisamente entre os anos 1960 e 1970, também se estabeleceram as primeiras ideias do pensamento pós-moderno, que segundo Moraes (2004), embora não se apresentem com um corpo conceitual coerente e unificado, pode-se afirmar que numa forma geral,

[...] asseveram a derrota do projeto iluminista de emancipação, a mentira do progresso histórico, a fragilidade do sujeito, a impossibilidade da verdade, a negação do real, a recusa dos fundamentos, rejeitavam as grandes narrativas, denunciavam a ciência, a racionalidade ocidental como imbricadas à estrutura de poder, à razão instrumental e à dominação. (Moraes 2004, p. 340).

Podemos afirmar que a “lógica” de compreensão “pós-moderna”, pós-estruturalista, é baseada em uma série de vertentes teórico-metodológicas que tem como princípios a negação da razão dialética, assim como vertentes a-históricas e negadoras da totalidade em movimento. É nítida, por exemplo, a junção de perspectivas hermenêuticas, fenomenológicas, filosofias da vivência e percepção, com vertentes cognitivistas, behavioristas e mesmo com o positivismo e neopositivismo. Temos um hibridismo e relativismo metodológico essencial para a formação de subjetividades individualistas, acríicas e pragmáticas. Todas estas correntes estão disseminadas nas políticas educacionais, currículos e reformas educacionais, a exemplo das que ocorrem no Brasil, sobretudo, com a BNCC.

No século XXI, o pensamento pós-moderno “ganhou outras facetas [...] como, por exemplo, as suas vertentes culturalista e neopragmática”. Este pensamento e suas vertentes, como destaca Moraes (2004, p. 340), têm influenciado a condução das políticas educacionais, uma vez que, cada vez mais enaltecem conhecimentos práticos em detrimento das reflexões teóricas, despolitizando e cooptando a educação, apoiando-se na crítica do fracasso da educação “humanista” de base iluminista. Questões essas que estariam aliadas aos anseios na nova direita, frente às mudanças econômicas e às transformações tecnológicas, de tal forma, que apresentariam um “nexo entre educação e mercado”.

Colaborando com nossas proposições e assertivas, Lima e Sena (2019) assinalam a influência da teoria construtivista de Piaget e da psicogênese da língua de Emília Ferreiro, na elaboração dos documentos e políticas do MEC a partir da década de 1990. De acordo com Lima e Sena (2019),

Nesse cenário, também se expandiu a metodologia de projeto, tendo como influência principal os estudos do John Dewey, fundador da Escola Nova norte americana, que ao misturar-se às múltiplas interpretações construtivistas, elegeu o “saber fazer”, os processos atitudinais e a formação de valores como atividades centrais do processo educativo, colocando marginal, portanto, o ato do ensino e, conseqüentemente, a responsabilidade do professor, como par diferenciado na relação entre ensinar e aprender, relegando o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, a um lugar menor. Os Parâmetros Curriculares sinalizaram essas ideias a partir dos conceitos de conhecimentos atitudinais e procedimentais, que vão marginalizando os conteúdos, o ensino e o papel do professor, transferindo o domínio dos conhecimentos científicos (por parte do professor e do aluno), o ato de planejar como intencional (com clareza de o que e como ensinar), para uma abordagem pedagógica de desenvolvimento que “desloca o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade”(SAVIANI, 2007, p. 429). Essas ideias foram apresentadas pelos “pilares da educação”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1998) e foram assim, afirmadas nos PCN’s. (Lima e Sena, 2019, p. 19).

Na BNCC, por exemplo, tanto o apelo para as questões acima apontadas, assim como a exacerbação de perspectivas fenomenológicas para a formação mercadológica, são bem evidentes e fundamentam práticas de intervenção no mundo. Só para exemplo, a fenomenologia é bastante utilizada para a ocultação da coisa em si e de problemas ontológicos reais. A realidade é assim colocada entre “parênteses”, como assinala Lukács (2013)

[...] Husserl, por exemplo, estipulou o “colocar entre parênteses” da realidade como condição metodológica para a intuição da essência [Wesensschau]. Os seus sucessores, começando por Scheler e mais decididamente Heidegger, descobriram justamente aqui o ponto de partida para uma nova teoria idealista do ser. Ora, assim que a realidade é colocada entre parênteses, desaparecem justamente a complexidade, o processo, a interação etc. de todo grupo fenomênico, e até o próprio procedimento significa essencialmente uma reificação que isola o próprio fenômeno. É por isso que o “colocar entre parêntese” se tornou um método gnosiológico tão popular e moderno: não só para transformar o não existente em existente, mas também para, dependendo das circunstâncias – como ocorre diariamente tanto no existencialismo como no estruturalismo - fazer do não existente um existente próprio e essencial. (Lukács, 2013, p. 675).

Este ato em si permite, inclusive na elaboração curricular, a retirada de conteúdos críticos, e sua substituição por reflexões de pseudoproblemas. Conforme Lima (2022), fazendo uma reflexão para o ensino de Geografia mediante as reformas educacionais recentes,

Esse proceder permite a exposição de problemas e assuntos críticos, mas com a ocultação da essência desses problemas. No ensino em Geografia, por exemplo, é bem comum em livros didáticos e na prática docente orientada por aqueles, a exposição de problemáticas sobre meio ambiente, sustentabilidade, consumo, agronegócio, agrotóxico, mas sem uma crítica radical à propriedade privada dos meios de produção e da sociabilidade do capital que tem caráter autodestrutivo e insustentável, os debates sobre o fim do latifúndio são bem “tímidos”, poucos conteúdos que tratem da alienação, expropriação capitalistas na produção e da luta de classes, etc. Ainda são comuns reflexões generalistas como a da ação antrópica e da população de forma abstrata e numérica, fato que oculta contradições essenciais e categorias fundantes para a compreensão da realidade. Esses cortes epistemológicos permitem, inclusive, narrativas “críticas” ao neoliberalismo sem a proposta de superação da sociabilidade do capital, assim como, debates sobre globalização dissociados das contradições inerentes do capital. Debates importantes como a questão de gênero, raça, sexualidade, pautas identitárias que vem ganhando espaço, em muitos casos (não é a totalidade) são tratadas mais no sentido da “inclusão” para a lógica do empreendedorismo, da cidadania burguesa e do capital, do que numa luta unificada destas contra essa lógica destrutiva. Mas claro que isso não é um movimento homogêneo e unívoco. (Lima 2022, p. 227-228).

A junção desse hibridismo metodológico e da dimensão “pós-moderna”, dá forte embasamento para a realização do projeto do capital. Moraes (2004) aponta duas consequências dessa ideologia na área da educação. Em primeiro lugar, coloca a educação pública na berlinda,

deslegitimando-a enquanto interesse público, pois na retórica pós-moderna, a educação não estaria dando conta de formar “sujeitos pós-modernos”, concatenados com as exigências do presente. E a outra consequência seria o que denomina “reco da teoria” o que, inclusive, se estabeleceria nas ciências humanas e sociais numa forma geral, se espraiando no entendimento do que é “prioridade educativa, na elaboração dos currículos, na organização escolar”. Nessa perspectiva, a ciência não é mais valorizada, mas seus subprodutos tecnológicos (Moraes, 2004, p. 351).

Desta forma, podemos afirmar que na elaboração e condução das políticas públicas educacionais no Brasil, desde os anos 1990, estão presentes dentre seus fundamentos ontológicos e epistemológicos, o conservadorismo e o multiculturalismo, o que não mudou em relação à BNCC, que visa conformar um “novo” tipo de trabalhador. Não obstante esta compreensão, corroboramos com Duayer (2022, p. 19-20), que se ancorando em Lukács, afirma “[...] o pensamento teórico, científico ou filosófico não tem como se sustentar em um vácuo ontológico”. E numa sociedade desigual, “classes diferentes com interesses antagônicos, têm ontologias distintas, e esse próprio antagonismo impõe ontologias [...], visões de mundo e figurações de mundo distintas”. Por ontologia^{viii}, entende-se a

[...] parte da filosofia que estuda as categorias mais fundamentais do ser-enquanto tal, daquilo que existe enquanto tal. Toda reivindicação de conhecimento tem necessariamente, por pressuposto, noções gerais sobre como é o mundo ou parte dele para que o seu conhecimento seja possível. Essas noções gerais constituem precisamente o referencial ontológico de todo proferimento e, por extensão, de toda prática. (...) não é possível falar de lugar nenhum e o lugar de onde falamos é um lugar ontológico. (Duayer, 2022, p. 16)

O lugar ontológico, de onde se propala o discurso neoconservador, alinha-se ao projeto de sociedade que apresenta a educação como panaceia, indispensável para o desenvolvimento dos países periféricos ao capitalismo central. No entanto, o que ocorre de fato, é que isso representa uma lógica que escamoteia as desigualdades sociais, já que não considera as contradições: capital x trabalho, apoiando-se inclusive, na teoria do Capital Humano.

Quando falamos em educação, não é possível tratá-la de forma neutra, devemos situá-la num modo de produção ou numa formação historicamente determinada e em contexto específico. Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2015, p. 78), destacam as “Declarações Mundiais de Educação para Todos” de Jomtien (1990); de Nova Delhi (1993) e a de Dakar (2000), produzidas e ou patrocinadas por Organismos Internacionais, como marcos do papel que a educação passa a desempenhar no âmbito da agenda neoliberal. Referidas conferências, demarcaram o que se preconizou de Educação Para Todos, exigindo dos países signatários, ajustes e reformas educacionais, nas quais, os indivíduos deveriam ser possibilitados a desenvolver “conhecimentos úteis,

habilidade de raciocínio e de aptidões e valores”, nesse contexto, os conhecimentos clássicos ficam em segundo plano.

Estas conferências estabeleceram, ainda, que não só ao Estado, mas também ao setor privado e às organizações não governamentais, caberia conduzir as políticas educacionais e que, inclusive, seriam monitoradas pelo Banco Mundial por meio de uma política de avaliações aplicadas desde a educação básica ao ensino superior. (Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo, 2015).

O Movimento Todos pela Educação -TPE é hoje, a principal forma organizativa do setor privado atuar na educação pública. No seu site o TPE se autointitula como uma organização independente e plural. “Uma organização da sociedade civil, com objetivo de mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil”. Destaca que seu financiamento vem de recursos privados, o que garantiria, “independência para mudar o que precisa ser mudado”. Não obstante, declaram: “O Todos é mantido por doações de pessoas, empresas, institutos e fundações”.

Os antecedentes, do referido movimento no país, remontam ao ano de 2021, com a promoção de atividades de voluntariado na rede pública de ensino através do Instituto Faça Parte/Instituto Brasil Voluntário, que reuniam “grandes empresas e fundações, órgãos governamentais, como o Conselho de Secretários Estaduais de Educação – Consed e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), bem como organismos internacionais”. (Martins, 2023).

O TPE preconiza que a qualidade da educação perpassa pela produção do Capital Humano (Martins, 2023), teoria que foi desenvolvida nos Estados Unidos da América, entre os anos de 1950 e 1960, pelo economista Theodore Schultz, que fazia parte da Escola de Chicago. Sua concepção vincula-se às teorias sobre os fatores para o desenvolvimento dos países. Schultz, em seus estudos, destacou a relação entre investimento em educação e seu retorno, encontrando alta correlação entre Produto Interno Bruto - PIB e escolaridade. (Frigotto, 2015; 2019; Freres, Gomes e Barbosa, 2015).

A referida teoria tem por base a responsabilização dos indivíduos por suas conquistas ou fracassos, o que estaria vinculado a seu comportamento, desprezando a realidade concreta, as desigualdades sociais. Nesse entendimento “[...] a educação [...] é um fator de produção que ampliaria o conceito de capital e superaria as diferenças entre capitalistas e trabalhadores, varrendo [...] a luta de classes”. (Freres, Gomes e Barbosa, 2015, p. 72). Retomada entre os séculos XX e XXI, a teoria do Capital Humano recoloca a educação, por si só, como solução para as mazelas do modo de produção capitalista, sendo destacada entre as retóricas falaciosas de grupos políticos e empresariais, que buscam garantir a acumulação de capital à custa da precarização docente, da instrumentalização do

conhecimento e se ancorando no pressuposto da crise da educação pública, no que diz respeito à qualidade, responsabilidade e gerenciamento.

Essa tese busca demonstrar o quão salutar seriam as parcerias público-privadas, para o melhor desenvolvimento do país e, ao mesmo tempo, afirmar que o estado é ineficaz na oferta e sucesso das políticas públicas. Contudo, tal visão de educação volta-se mesmo para ajustar e direcionar a formação da juventude no intuito de formar trabalhadores flexíveis, polivalentes e empreendedores, habilidades distantes de vincularem-se a uma concepção de formação do ser humano com vistas a defender um direito social. Esse conteúdo se alinha aos objetivos do modo de produção capitalista em seu processo de acumulação e assim, às demandas mercadológicas. Segundo Frigotto (2015),

[...] a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao torná-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente de educação, de um direito social e subjetivo, a uma concepção mercantil de formação humana. (Frigotto, 2015, p. 17).

Compreendemos que tal direcionamento nas políticas públicas educacionais visa criar sujeitos “adestrados” / “adaptados” e que se sintam culpados por sua situação de pobreza. Essa estratégia contida nas reformas neoliberais, como a BNCC, acaba refreando a luta e o combate por uma forma de sociabilidade que garanta, a todas e a todos, as condições adequadas e dignas de vida. O objetivo final é fazer-se crer que o atual modo de produção, o capitalismo, é um modelo insuperável, não restando outra opção à escola, a não ser ensinar os sujeitos a se adaptarem à sua lógica. Daí o apelo à resiliência e às competências socioemocionais que buscam colocar no âmbito da decisão individual, da subjetividade, a responsabilidade pelos problemas sociais, sobretudo, o desemprego, a fome e os conflitos sociais que decorrem da divisão de classes.

Para isso, o conteúdo das reformas estará centrado na disseminação dos valores do mundo empresarial como, por exemplo, competitividade, sucesso, empreendedorismo, os quais direcionam a atenção dos jovens para si mesmos, ou seja, para o suposto sucesso individual, sob o argumento do mérito como esforço pessoal.

A BNCC E SEU PROJETO DE CURRÍCULO E DE ESCOLA

Os estudos em curso sobre a BNCC apontam o caráter limitador e autoritário de sua proposta que, ao sinalizar uma perspectiva única de currículo, coloca em lugar de exclusividade, as condutas e valores comprometidos com a visão hegemônica de sociedade, educação e de conhecimento. Isso se confirma pela imposição das dez competências, tratadas a partir do slogan das aprendizagens essenciais, como sendo o núcleo comum (igual para todos).

A padronização do currículo em competências é uma tentativa dos reformadores empresariais, envolvidos na construção da Base, de despolitizar a educação, desvinculando-a da luta de classes a partir do silenciamento do fato de que, a formação destinada às classes dirigentes e à classe trabalhadora, não ocorre sob as mesmas bases e finalidades, e isso faz do currículo um campo real de disputas de classes. Para Sena e Souza (2022, p. 256-257) o currículo para todos proposto na BNCC, “como sinônimo de igualdade de direitos, não tem sustentação real e é mais uma tentativa de transferir para os sistemas escolares e os professores, a responsabilidade sobre as crises ou os fracassos econômicos e sociais”, conforme, também, sinalizou Santomé (2003).

A busca pela homogeneização dos objetivos da educação, por via do currículo, é uma forma de tornar o percurso formativo escolar *locus* de reprodução exclusiva das ideias hegemônicas. Por essa razão, o desenho curricular proposto pela BNCC, uma vez sustentado nos valores que a classe dominante deseja preservar, busca afirmar os lugares distintos dos sujeitos sociais no acesso aos bens produzidos pela humanidade. Dessa forma, mantém a divisão de classes como algo natural.

A padronização, via competências gerais na BNCC, retira da centralidade do currículo os conteúdos fundantes das áreas do conhecimento. Essa lógica desmonta a autonomia da construção coletiva dos processos escolares visto que, estes ficam subordinados às metas e indicadores que servem para controlar e medir o grau de atendimento das instituições de ensino às demandas impostas nas reformas conduzidas pelo empresariado. Como diz Taffarel *et al.*, “isto nos demonstra que nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social” (Taffarel, *et al.*, 2021, p. 4).

Tonet (2013, p. 53) lembra-nos de que “à burguesia, independente de intencionalidade explícita, não interessa o conhecimento da realidade social até a sua máxima profundidade”, ou seja, chegar ao “nível que permite demonstrar o caráter radicalmente histórico e social da realidade”. A garantia dos conhecimentos clássicos, tratados com o devido aprofundamento, seria uma possibilidade de

desvendar os mecanismos essenciais da produção e reprodução da forma atual da sociabilidade, marcada pela exploração do homem pelo homem, pela desigualdade social, com todas as suas consequências e da qual depende sua própria (da burguesia) existência (Tonet, 2013, p. 53).

A padronização curricular em competências gerais, deslocadas das áreas do conhecimento e suas disciplinas, bem como do diálogo com as lutas sociais é, portanto, uma ação necessária para silenciar a diversidade, a desigualdade, os confrontos e as contradições que perpassam a educação, a escola e a sociedade. Ao mesmo tempo, a padronização cumpre o papel de legitimar a tese de que o conhecimento escolar em nada se vincula com a dinâmica concreta da realidade social, podendo ser ensinado/aprendido isento de uma ideologia, de uma posição de classe.

Outro desdobramento dessa proposta é a vinculação da busca por igualdade social, associada à homogeneização do conhecimento e da organização do trabalho pedagógico escolar, via currículo comum (por competências), que na defesa neoliberal, seria o responsável por assegurar direitos a partir de oportunidades iguais para todos. Santomé (2003) diz que em uma "sociedade do consumo em que se pretende transformar a população em consumidores [...] as dimensões estéticas, econômicas e técnicas primaram sobre as éticas" (p. 192). Por essa razão, é fundamental compreender que é próprio da "linguagem de uma sociedade de consumo disseminar que todas as pessoas estão em igualdade de condições para consumir, ignorando as limitações de um grande número delas para exercer essas ações" (Santomé, 2003, p. 90).

Assim, segundo esta teoria, quando os resultados esperados/determinados para as instituições de ensino não são atingidos, a responsabilidade passa a ser exclusivamente do indivíduo ou da instituição que, em tese, não teria se esforçado o suficiente para alcançá-los. Como lembram Lima e Sena (2020) em análise da BNCC,

A homogeneização proposta pelo documento é a principal estratégia para garantir a padronização das políticas educacionais no Brasil, para dar continuidade e aprofundar os princípios e meios do sistema de avaliação em larga escala, que por sua vez, define o currículo legítimo a partir de indicadores, que embora, restritos, ganharam a dimensão de representativos da qualidade da educação pública brasileira. Além de assumir o controle do currículo, a estrutura da política de avaliação vai se ampliando para controlar, sobretudo, os professores e professoras [...]. (Lima e Sena, 2020, p. 208)

Constitui tarefa da BNCC, ainda, desviar a função da avaliação no âmbito das políticas e da práxis escolar. A avaliação, que teria como objetivo subsidiar a formulação de políticas educacionais e redirecionar a práxis educativa para as finalidades essenciais da educação/escola, assume o papel de controle e principal instrumento na indução de um modelo educacional baseado na competitividade. A finalidade, como lembra Freitas (2019), é "introduzir a juventude na lógica concorrencial do mercado,

formando-a [...] no “espírito” da sociedade neoliberal, onde cada indivíduo deve ser visto como um “empreendedor de si mesmo” (s/p)”.

Andrioli (2002, p. 5) alerta que, “para os liberais está dado o fato de que todos não conseguirão vencer”. Assim, suas teses difundem a ideologia da competitividade, dando ênfase “aos poucos que conseguem se adaptar à lógica excludente, o que é considerado um incentivo à livre iniciativa e ao desenvolvimento da criatividade”. Andrioli (2002) complementa que.

É evidente que a preocupação do capital não é gratuita. Existe uma coerência do discurso liberal sobre a educação no sentido de entendê-la como “definidora da competitividade entre as nações” e por se constituir numa condição de empregabilidade em períodos de crise econômica. (Andrioli, 2002, p. 5)

Uma vez que a competição é instalada no âmbito da práxis educativa, a escola e as relações de professores e estudantes passam a ser mediadas pela dinâmica da concorrência, fragmentando e fragilizando o trabalho escolar, já que o foco passa a ser o indivíduo em si, seus interesses pessoais e imediatos, e não as pautas e projetos coletivos. É assim que as trilhas e percursos da BNCC se consolidam no caminho para manter vivos os traços da sociedade de classes de base capitalista, cujas marcas são a concentração das riquezas, a superexploração, o individualismo, a competitividade e o distanciamento do estado da garantia de direitos. Com essa perspectiva organizativa do modelo empresarial, todas as relações sociais são colocadas sob a forma do mercado, inclusive, a educação. Lima e Sena (2020) pontuam:

A necessidade de modificação curricular ocorre justamente, mediante uma transição geracional de trabalhadores. Conforme Alves (2011) o processo de acumulação flexível da reestruturação do capital, é também a transição de gerações de trabalhadores. Antes tínhamos os trabalhadores de gerações acostumados aos conflitos, greves e reivindicações por melhorias salariais. Com o advento da reestruturação do capital, o padrão toyotista, ou que Alves (2011) denomina de o espírito do Toyotismo, tem como necessidade a “captura” da subjetividade das pessoas, não interessa o controle somente dos corpos, mas também das mentes. (Lima e Sena, 2020, p. 213 - 214).

Dentro das contradições próprias dessa lógica, a pedagogia das competências induz a escola para a posição de atenuar os conflitos sociais que estão implícitos à forma metabólica do capitalismo. Para isso, estimula a colaboração, o compartilhamento e o trabalho em equipe, tendo a competitividade entre os pares como estímulo, já que os objetivos finais são individualizados sob o argumento da meritocracia. Santomé (2003, p. 158) aponta outra contradição que deve ser explicitada ao lembrar que, “um modelo padronizador requer importantes mecanismos de controle de seus trabalhadores e trabalhadoras”, o que o torna incompatível com o discurso de livre escolha, flexibilidade e autonomia que a Base busca enfatizar. Se há a imposição de um currículo único, se há metas e

indicadores que não nascem do diálogo das instituições com as demandas concretas que lhes constituem e ou mecanismos de premiação e punição induzindo escolhas, não há liberdade, flexibilidade e autonomia. Já em 2003, Santomé fazia a seguinte análise:

As novas necessidades da sociedade de consumo pressionam os sistemas educacionais para formar um ser humano mais competitivo, fortemente individualista, porém flexível, capaz de se adaptar às mudanças. Tenta se formar pessoas que saibam trabalhar em grupo, mas para competir, o que é imprescindível para uma organização da produção que se baseia nos círculos de qualidade. Cada ciclo concorre com os vizinhos na mesma empresa. Por outro lado, também se pretende oferecer aos estudantes habilidades úteis para o mundo do trabalho, para que essa pessoa possa “se vender” de modo mais eficaz em uma benção social e laboral onde tudo tem seu preço. (Santomé, 2003, p. 193).

O que se conclui, é que há um novo tipo de disciplinamento, de controle nas reformas que se dá via ao que Alves (2011) denominou de “captura” da subjetividade para a disseminação dos valores fetiche do capital. O termo ajuda-nos a compreender como o capitalismo tem avançado na garantia da reprodução e produção de suas ideias para além do mundo do trabalho. Alves (2011) explica estas relações a partir da análise sobre como “a descontinuidade instaurada pelo toyotismo nos locais mais dinâmicos da acumulação de valor, representa a nova ‘implicação subjetiva’, ou seja, a ‘captura’ da subjetividade do trabalho vivo pelo capital” (Alves, 2011, p. 113). Nessa lógica, as relações de exploração vão sendo reconfiguradas, suavizadas, menos sentidas e mais normatizadas.

No caso da organização e funcionamento do trabalho escolar, um dos meios tem sido a competitividade entre os pares. Parte-se da lógica de que cada um faz individualmente o seu caminho para o sucesso e isso é sinônimo de liberdade, de livre escolha e de esforço pessoal. A filosofia da competitividade dentro do sistema escolar tem três relevantes funções: a primeira é colocar indivíduos e instituições de uma mesma classe social (e que estão buscando os mesmos objetivos sociais), em condição de concorrentes entre si. Talvez, essa seja uma das estratégias mais relevantes para dar sustentação às reformas empresariais, pois é desde essa concepção que se desmobiliza, fragmenta e fragiliza as formas de organização da classe trabalhadora para a luta social.

A segunda, (que está ligada à primeira), é que a competitividade com ênfase nas premiações (bônus, certificações, classificações, financiamento), mantém a dinâmica escolar atuante na reprodução das formas de relações aceleradas, estressantes, fluidas e descontínuas do mundo empresarial, sem que as estruturas de manutenção da burguesia sejam questionadas ou ameaçadas. A terceira, por fim, é inculcar na juventude a compreensão da competição como um valor social necessário para o mercado e para todas as relações sociais, dando vitalidade à ordem sociometabólica do capital e sua hegemonia como modo de sociabilidade irrevogável.

Para esta lógica, as bases dos conhecimentos mais elaborados e a relação da escola com as outras mediações sociais, não são necessárias. Por isso, as competências e habilidades e todo o conteúdo da BNCC ganham a forma de manual de instrução, com um nível altamente preciso (e controlador) de descrição do quê, como e quando fazer. Tudo isso, somado ao superestímulo para uso das tecnologias digitais, inclusive, com o incentivo de maior utilização de atividades não presenciais; uso de pacotes tecnológicos que monitoram todo o processo escolar e a disponibilização, via plataformas, de uma gama de materiais didático-pedagógicos que oferecem guias (gratuitos, na sua maioria) com percursos, roteiros e atividades didáticas prontas para serem “aplicadas” pelas redes/sistemas de ensino, destinadas aos gestores, coordenadores, professores, estudantes, até às famílias.

É dessa forma, que os valores empresariais são rapidamente incorporados na educação e assumem a condição de hegemonia, acelerando o processo de privatização da educação (Freitas, 2018) que, também ocorre, quando os princípios que regem o mercado adentram e assumem os rumos do processo educativo, alterando as formas de gestão da educação pública. Esse modelo empresarial vem tornando os sistemas/redes de ensino reféns de determinações externas (a exemplo dos *rankings* nacionais e internacionais) e das assessorias com foco em resultados imediatos, deixando como saldo nas instituições de ensino, um crescente distanciamento da realidade concreta onde as suas práticas educativas se assentam colocando-as mais distantes de uma perspectiva de qualidade socialmente referenciada. Como sinalizam Lima e Sena (2020),

Os gestores públicos estão reféns dos rankings de avaliação, apesar de terem clareza de que eles não refletem a qualidade real das políticas e, tampouco, destinam-se à sua melhoria. Todos sabem que eles se voltam muito mais, à validação do modelo de educação que interessa a estes organismos, inclusive, porque há um conveniente convencimento de que a educação tem, de fato, que estar a serviço do mercado de trabalho sob o argumento de ser a educação escolar, o problema e, portanto, a solução das desigualdades destes países. E para isso, urge afinar o diálogo da educação com o mundo das competências que esse mercado requer. (Lima e Sena, 2020, p. 211).

A introdução de competências voltadas para as tecnologias é bastante expressiva na BNCC. Encontramos duas delas diretamente relacionadas a este tema, a competência 4, que trata da utilização de “diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital [...]” e a competência 5, que vai focar na compreensão, utilização e criação de

tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p. 8)

No texto da Resolução nº 2/2019, que 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), o conteúdo dessas competências aparece mais explicitado e vinculado aos seus reais propósitos, preparar o perfil do trabalhador necessário às novas exigências do trabalho na era toyotista:

O desenvolvimento de competências permite aos estudantes lidar com as características e com os desafios do século XXI. Os adultos, mas, sobretudo, as crianças e os jovens, estão imersos em um contexto de um mundo VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity e Ambiguity, em português: volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, respectivamente); e esses fatores, alinhados com os avanços das tecnologias de comunicação e informação, demandam o reconhecimento e o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes, não apenas acessar conhecimentos, mas saber selecioná-los, e correlacioná-los, criá-los, o que demanda competências cognitivas de maior complexidade. Soma-se a esse cenário a necessidade de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem aos estudantes compreender e construir relações com os outros e consigo mesmo de modo confiante, criativo, resiliente e empático, para citar apenas alguns exemplos. (Resolução, CNE/CP 2/2019, p. 12)

Para devida adequação à “volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade” que marcam o movimento do mercado, mediado pelas tecnologias da informação e comunicação e pelas múltiplas possibilidades de uso da inteligência artificial, o conhecimento a ser socializado com as novas gerações, como diz Bruno (2011, p. 554) está focado em “transformar o saber escolar em técnicas de trabalho e em comportamento adaptativo aos novos códigos disciplinares (ser proativo, saber resolver problemas) [...], ser capaz de trabalhar sob pressão”. Nesse intuito, as competências que envolvem as tecnologias aparecem ligadas, ainda, ao conceito de 'inovação' e às 'metodologias ativas'.^{ix} Estes conceitos vão reforçar dois pressupostos: o primeiro é de que a escola só é inovadora se fizer uso das tecnologias digitais (ou voltar suas práticas a este fim). O segundo, é a redução da ideia de participação (tão fundamental para o fortalecimento das práticas democráticas na escola), à realização de 'tarefas', atividades nas quais, os alunos tomam a dianteira do processo de ensino-aprendizagem e os professores viram orientadores, facilitadores ou instrutores de percursos que não foram por eles traçados.

Essa perspectiva, reforçada na BNCC, por um lado, valoriza os meios, as formas, as estratégias, em detrimento do conteúdo que acaba tendo papel menos relevante no processo formativo, reforçando a lógica de que a técnica prescinde do conhecimento teórico-científico básico, ou apenas se vale dele para fins específicos, práticos e imediatos. Por outro, defende que o trabalho pedagógico deve voltar-se para a resolução de problemas do agora, desde a equivocada posição de que a escola deve decidir o que ensinar a partir dos interesses dos alunos, e não, das necessidades socioeducativas do processo de escolarização. Para Duarte (2011),

Trata-se nitidamente de uma naturalização do social, que é visto com resultante incontrolável e incognoscível das imprevisíveis ações individuais. O conhecimento individual, por sua vez, é reduzido à percepção imediata e a saberes tácitos. Estamos perante uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica. (Duarte, 2011, p. 85).

O agravante a ser ressaltado no foco dado à formação de competências para o mercado de trabalho é o falseamento da realidade que leva a juventude a crer que o mercado tem lugar para todos. Há um fomento à ilusão de que as aprendizagens essenciais do modelo curricular contido na Base e, a forma-escolar baseada na competitividade, no individualismo e em notas resultantes dos testes padronizados, são a garantia do sucesso e da felicidade. É claro, contudo, que o currículo apartado da realidade social, esvaziado das bases dos conhecimentos clássicos, nega à juventude, mesmo àqueles que conseguem alcançar o diploma universitário, a possibilidade de “compreender que sua condição social, inclusive, a de desempregado, não é devido à falta de escolaridade, mas às condições de exploração intrínseca ao capitalismo” (Jacomini, 2006, p. 131). Como ressaltava Duarte (2003),

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população, enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (Duarte, 2003, p. 28).

Até aqui, desde a sua implementação, a BNCC cumpriu o papel de articular o conjunto das políticas de educação para darem sustentação a essa lógica. Assim, podemos compreender que as reformas em curso na educação brasileira, atuam materializando os valores neoliberais através do currículo, nas políticas de formação de professores, na estrutura das avaliações; nos formatos e conteúdo dos materiais didáticos e de apoio pedagógico; nas formas como a gestão das redes, sistemas e escolas se estruturam (inclusive, pelas condições de financiamento), bem como nas relações entre os estudantes, professores, gestores, e destes com as famílias. Todo esse conjunto incide em uma reconfiguração da escola e da sua relação com as outras práticas sociais e, principalmente, nos rumos do projeto histórico.

Essa reconfiguração do processo escolar leva professores e estudantes a um tipo de conhecimento da realidade social, como diz Duarte (2001, p. 38), não para “fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos”. Duarte (2001) complementa:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (Duarte, 2001, p. 38).

O avanço das reformas educacionais de cunho neoliberal, nos últimos anos, especialmente a BNCC, afirmam a capacidade de movimentação das forças econômicas no controle dos objetivos da educação nos países dependentes do capital financeiro global. No caso do Brasil, elas revelam, ainda, o triunfo dos valores neoliberais na direção dos rumos das políticas de educação, inclusive, dentro das gestões públicas que estariam no campo mais progressista, como os partidos de esquerda.

Isso nos mostra que a formação da juventude está no olho do furacão, está no centro da disputa. O cenário político brasileiro aponta que há esperança no horizonte da educação nos próximos anos, mas não sem que as mudanças necessárias sejam feitas. Contudo, a luta de classes está em pleno fervor, inclusive pelo fato de que, boa parte dos reformadores empresariais, aquela que formulou e implementou a Base Nacional Comum Curricular, está integrada ao governo Lula-Alckmin e faz a disputa de projeto de educação por dentro da estrutura do Estado e por fora.

Os Aparelhos Privados de Hegemonia do setor empresarial (Todos Pela Educação e seus congêneres) além de dispor de poder econômico, tem grande articulação política em espaços decisivos como o Conselho Nacional de Educação - CNE, o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, a Assembleia Legislativa e o Senado, que respaldam o lobby desses setores junto a governos e prefeitos. Mészáros (1996), destaca que:

O poder da ideologia dominante é indubitavelmente imenso, mas isso não ocorre simplesmente em função da força material esmagadora e do correspondente arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes. Tal poder ideológico só pode prevalecer graças à vantagem da mistificação, por meio da qual as pessoas que sofrem as consequências da ordem estabelecida podem ser induzidas a endossar “consensualmente”, valores e políticas práticas que são de fato absolutamente contrárias a seus interesses vitais. Nesse aspecto, como em vários outros, a situação das ideologias em disputa decididamente não é simétrica. [...] Por isso, o poder da mistificação sobre o adversário é um privilégio da ideologia dominante, e só dela. (Mészáros, 1996, p. 523-524).

O fato concreto é que a revogação da BNCC, até então, não está na pauta destas mudanças necessárias que as organizações como ANFOPE; ANDES; CNTE, por exemplo, vêm reivindicando, uma vez que, ela é a base das outras políticas (como a BNC-formação de professores e

a Reforma do Ensino Médio, por exemplo). Assim, é importante observar como está sendo conduzida a discussão sobre o Novo Ensino Médio - NEM, em âmbito do governo federal, para compreender o que esperar desse embate. Devemos considerar ainda, no cenário dos desafios, que temos um congresso e senado altamente conservadores e que eles estão atentos, vigiando, controlando e intimidando as possibilidades das forças progressistas que estão na disputa no próprio congresso e senado; nas instâncias dentro e fora do governo federal, pautando políticas em uma direção contra hegemônica.

O aparente consenso ou sufocamento das contraposições sobre a Base, dentro do atual governo, deve nos colocar em alerta e na luta ininterrupta em defesa de um projeto de educação representativo dos interesses da classe trabalhadora. As pesquisas e o trabalho de formação de militantes culturais feitos pela REDAP e outros coletivos como as escolas ligadas aos movimentos sociais camponeses a exemplo do MST; as Escolas Famílias Agrícolas, as ações desenvolvidas pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA são formas de colocar-se no confronto com estas questões, uma vez que suas ações não apenas revelam o que está de fundo, mas indicam que há formas e possibilidade de propor, construir e conduzir as políticas educacionais que não estas, as impostas pela hegemonia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, como um complexo social e mediação fundamental para a (re)produção social, é alvo de uma ofensiva do capital que se encontra em crise. Tal ofensiva apresenta-se via reformas que estão em desdobramento com mais intensidade, desde os anos 1990, com aporte nas políticas neoliberais sob as determinações do Banco Mundial, com objetivo de homogeneizar o processo educativo nos países da América Latina e nesse contexto, no Brasil.

A forma-conteúdo dessas políticas representa o projeto de sociedade da burguesia que tem por objetivo, formar um trabalhador resiliente, proativo e empreendedor, um sujeito social alinhado e convencido *das e pelas* exigências do modelo de acumulação flexível que está em vigência desde a crise estrutural do capital nos anos de 1960-1970. Por essa razão, a educação é colocada em relevância pelos setores das atividades econômicas que não abrem mão do trabalho vivo, mas que o precarizam cada vez mais.

Em decorrência das novas formas de acumulação do capital, sob a égide do padrão toyotista, onde a informática e a microeletrônica são os pilares, é preciso educar as novas gerações para lidar com as características fundantes desse modelo, a aceleração e a dinamicidade. Assim, são necessárias novas formas de gerenciamento de comportamentos, ou melhor, de disciplinamento da

força de trabalho, não mais pautadas na rigidez das referências do taylorismo/fordismo (cujo foco estava na especialização e adestramento dos corpos), mas sim, no perfil de um sujeito social polivalente, antenado e com habilidades para lidar com os instrumentos e códigos das tecnologias da informação e comunicação e, sobretudo, com a dinâmica competitiva do mercado.

A educação é colocada nessa agenda como uma das formas de gerenciamento dos comportamentos dos filhos e filhas da classe trabalhadora para torná-los aptos a essa lógica. Isso é feito por meio de um modelo educacional em que lhes é negado o direito a acessar um currículo que tenha, em sua base, os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo dos tempos, para ceder lugar a um currículo por prescrições comportamentais em forma de competências e habilidades. Esse é o modelo de formação geral contido na BNCC, onde há um mínimo de conhecimentos clássicos e mais de habilidades adaptativas ao *modus operandi* do sistema capitalista na sua fase de acumulação atual.

Nesse sentido, vai se consolidando um currículo embasado no conservadorismo e na desigualdade, que não possibilita a formação crítica dos estudantes e que solapa qualquer possibilidade de luta, uma vez que visa moldar comportamentos e mentalidades. Nesse modelo curricular, seguido de uma alta regulação do trabalho docente, ganha destaque a perspectiva multiculturalista e o hibridismo metodológico apoiado na ideologia pós-moderna que se alinha, de modo direto aos objetivos dos reformadores, de criação de indivíduos e subjetividades adaptadas ao modelo neoliberal.

Em contrapartida e como forma de luta, é imprescindível avançar na formação de militantes culturais sob as perspectivas críticas com vistas na construção de uma educação para além do capital, como assinala Mészáros (2008), tomando como base o que vem sendo posto em prática por vários coletivos e movimentos sociais no campo e na cidade que fazem a luta direta contra as reformas de cunho empresarial como a BNCC.

Notas

ⁱ A ideologia é sobretudo a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir. Desse modo, surgem a necessidade e a universalidade de concepções para dar conta dos conflitos do ser social; nesse sentido, toda ideologia possui o seu ser-propriadamente-assim social: ela tem sua origem imediata e necessariamente no *hic et nunc* dos homens que agem socialmente em sociedade. (...) toda reação humana ao seu meio socioeconômico, sob certas circunstâncias, pode se tornar ideologia. [...]. (LUKÁCS, 2013, p.465).

ⁱⁱ (1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); (2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado); (3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as

crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia. (MÉSZÁROS, 2002, p.796).

iii Para mais estudos sobre as influências do Banco Mundial na educação brasileira, ver o artigo de Franciel Coelho Luz de Amorin e Maria Jorge dos Santos Leite: A influência do Banco Mundial na educação brasileira: a definição de um ajuste injust, publicado na Revista Germinal: Marxismo e educação em Debate, Salvador, v.11, n.2-41, p., abr.2019. Buscar também, um dos documentos que estamos debatendo aqui: BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Brasil, revisão das despesas públicas – Volume I: síntese. Novembro de 2017.

Para entendermos o papel dos grandes mecanismos financeiros nos sistemas educacionais da periferia do capitalismo ver Roberto Leher: Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

iv Para entendermos o papel dos grandes mecanismos financeiros nos sistemas educacionais da periferia do capitalismo ver Roberto Leher: Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

v Para reflexões dos fundamentos sociais da BNCC e da educação enquanto complexo social vê Lima, Átila de Menezes. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de Classes em pauta**. Org. UCHOA, Antonio Marcos; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

vi Um panorama amplo sobre as políticas neoliberais na educação brasileira nos é fornecido por Albuquerque et al (2021) ao traçar o processo de constituição da hegemonia neoliberal na educação brasileira no capítulo denominado “Aprofundamento das políticas neoliberais na educação brasileira”. As reflexões estão no livro Manifesto: Crítica às reformas neoliberais na educação: prólogo do ensino de geografia de organização de Maria Aldailza Martins de Albuquerque (...) et. al. - Marília: Lutas Anticapital, 2021.

vii Para compreensão das relações entre a BNCC e as reformas em curso no Brasil pós golpe de 2016, vê Ivânia Paula Freitas de Souza Sena. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Org. UCHOA, Antonio Marcos; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

viii Aqui, diferente das ontologias metafísicas, nos pautamos em uma ontologia da coisa em si, pautada no movimento dialético e na história concreta como das proposições de Lukács em sua ontologia do ser social.

ix Para reflexões críticas das metodologias ativas ver o capítulo 2 denominado - Reformas neoliberais e inovações do passado: as metodologias ativas e a interdição da escola emancipatória do livro - Manifesto: Crítica às reformas neoliberais na educação: prólogo do ensino de geografia de organização de Maria Aldailza Martins de Albuquerque (...) et. al Marília: Lutas Anticapital, 2021.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. et al. – **Manifesto**: crítica às reformas neoliberais na educação: prólogo do ensino de geografia. Marília: Lutas Anticapital, 2021.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toytismo na era do capitalismo manipulatório. – São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. Século XXI: Nova era da precarização estrutural do trabalho. In: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (Org.). **Infoproletários**: degradação real e virtual do trabalho. 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2009 a. p. 231 – 23 9ª.
- AMORIN, Franciel Coelho Luz de; LEITE, Maria Jorge dos Santos: **A influência do Banco Mundial na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto**. Germinal: Marxismo e educação em Debate, Salvador, v.11, n.2-41, p., abr.2019.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: Investir nos conhecimentos e competências para promover o desenvolvimento, 2011.
- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Brasil, revisão das despesas públicas – Volume I: síntese. Novembro de 2017.
- BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil**: próximos passos – sumário executivo (2010). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 de Julho de 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Versão Final. Brasília, DF, Ministérios da Educação, 2017. 600p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº:22/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. 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. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental - Documento Introdutório/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História e Geografia/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011.
- COSTA, Márcio da. A Educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- DELUIZ, Neise. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e da educação**: implicações para o currículo. <https://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQT-SCM/documentos/educacao/Estagio%2520Comp.Profissionais.pdf>
- DUARTE, Newton. Vigotski e o “Aprender a Aprender” Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós Modernas da Teoria Vigotskiana. Editora Autores Associados, 2001.
- DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**. vol.24,

n.83, Campinas: Ago. 2003. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015. Acesso em: 14 dez. 2019.

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

FRERES, Helena; GOMES, Valdemarin Coelho; BARBOSA, Fabiano Geraldo. Teoria do Capital Humano e o reformismo pedagógico pós-1990: fundamentos da educação para o mercado globalizado. In: RABELO, Jackeline; JIMENES, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. (Orgs). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista TrabalhoNecessário** – www.uff.br/trabalhonecessario; Ano 13, Nº 20/2015 Acesso em: 8619-Texto do Artigo-37464-1-10-20180620 (2).pdf

FRIGOTTO. Os delírios da razão – crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 15. Ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

LIMA, Átila de Menezes. A geografia escolar no Brasil numa “encruzilhada”: um projeto educacional ideológico para o capital ou para além do capital? In: **A geografia que fala ao Brasil: XIV Encontro Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em geografia / ANPEGE – Marília: Lutas Anticapital, 2022**. 580p.

LIMA, Átila de Menezes. **Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. In: UCHOA, Antonio Marcos; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (Orgs.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de Classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A BNCC e a BNC de Formação de professores: projetos muito além de uma base curricular. In: **Interdisciplinaridade, trabalho investigativo e educação**. Organizadores: Roberto Kennedy Gomes Franco, Tânia Serra Azul Machado Bezerra, Pedro Francisco González. Salvador: Realize Eventos, 2020.

LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA, Antonio Marcos; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (Orgs.) **Diálogos Críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

LUKÁCS, GYORGY. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, GYORGY. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, Mônica Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2023.

MELLO, Hivy Damasio Araújo. O Banco Mundial e a reforma educacional no Brasil: a convergência de agendas e o papel dos intelectuais. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. Org. **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980 2013)** - Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. P.153-179.

MÉSZÁROS, István. **Marx: A teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

-
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Ensaio. (1996).
- MÉZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004.
- NACIF, Cristina Lontra e KAWAHARA, Ivan Zanatta (orgs.). **Introdução à ontologia do ser social de György Lukács**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2022.
- SANTOMÉ. Jurjo Torres. **Educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio, o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>
- SOBRIÑO, Encarnación. **Ideologia e educação**: reflexões teóricas e propostas metodológicas. São Paulo: Cortez Editora, 1986.
- SOUZA, Jamerson Murilo Anunciação de. Edmund Burke e a gênese do conservadorismo. **Serv. Soc. Soc./São Paulo**, n. 126, p. 360-377, maio/ago. 2016.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza; LUZ, Sidineia Flores. Crise conjuntural e estrutural do capitalismo: luta pela base nacional comum na formação de professores ANFOPE. **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n.46, p. 1-22, jul./set | 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8919/5836>. Acesso em 05 set 2023.
- TONET, I. Método científico: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013
- VIOR, Susana; CERRUTI, Maria Betania Oreja. O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2010). In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. Org. **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980 2013)** - Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. P.113-151.