

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO**

NUBIA LUCAS FERNANDES

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: aspectos ideológicos e hegemônicos nas competências gerais

**GOIÂNIA
2023**

NUBIA LUCAS FERNANDES

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: aspectos ideológicos e hegemônicos nas competências gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Renato Barros de Almeida.

GOIÂNIA – GO
2023

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

F363p Fernandes, Nubia Lucas

A pedagogia das competências na Base Nacional Comum Curricular : aspectos ideológicos e hegemônicos nas competências gerais / Nubia Lucas Fernandes.-- 2023.
175 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Orientador: Prof. Dr. Renato Barros de Almeida.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2023.

Inclui referências: f. 162-175.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Currículos. 3. Ideologia e educação. 4. Hegemonia. 5. Educação. I. Almeida, Renato Barros de. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 30/08/2023. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.016(043)




Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE
Coordenação de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – CPGSS
Escola de Formação de Professores e Humanidades - EFPH

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
ASPECTOS IDEOLÓGICOS E HEGEMÔNICOS NAS COMPETÊNCIAS GERAIS

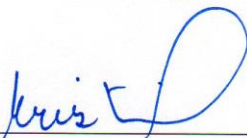
Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 30 de agosto de 2023.

NUBIA LUCAS FERNANDES

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Renato Barros de Almeida / PUC Goiás (Presidente)



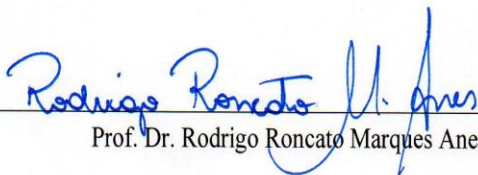
Prof. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás



Prof. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva /UnB



Prof. Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn / PUC Goiás (Suplente)



Prof. Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes /UEG (Suplente)

GOIÂNIA – GO
2023

Dedicatória

Ao Calel Fernandes Filardi, meu amado sobrinho (T21), falecido em fevereiro de 2023, ao José Lucas, amado amigo e tio, falecido em junho de 2023 e à Maria Abadia Lucas Fernandes, minha inspiradora mãe, falecida em setembro de 2011. Seres humanos que me ensinaram valores e princípios eternos.
Até breve, meus amores!

Ao Rafael Costa de Sousa, que acompanha e compreende a minha jornada diária na árdua caminhada acadêmica como professora e pesquisadora que amo ser.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é retribuir um gesto ou uma atitude; é reconhecer, gratificar; é tentar retribuir, recompensar ao que foi feito (*Tetélestai*). Como primícia, agradeço a Deus pela oportunidade da vida e desta árdua produção acadêmica que tanto mudou minha percepção do mundo e da vida em sociedade. No encerramento deste ciclo de estudo, com muitos estudos e incontáveis provocações, contradições, dificuldades, adversidade, obstáculos e contratemplos não nos falta motivos para agradecer. A solidão da escrita de um trabalho acadêmico, como esta dissertação de mestrado, contraditoriamente, exige dependência do coletivo, do amparo daqueles que compõem a sua existência no mundo. O trabalho de pesquisadora foi realizado a partir da disposição de muitos por acreditarem em mim como pessoa, como profissional e ser humano que anseia por uma sociedade diferente da que temos.

Institucionalmente quero agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC), pela Bolsa Escolar Taxa-CAPES: bolsa na modalidade II – taxa escolar (Chamada N° 02/2021). À Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO), pela Licença para Participação em Curso de Aperfeiçoamento Stricto Sensu. E à Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) pela excelência acadêmica e compromisso social desde a minha primeira graduação em Letras.

Profissionalmente quero agradecer ao meu orientador, o Prof. Dr. Renato Barros de Almeida, que me ensinou o caminho a percorrer e a apreender a realidade além da aparência por meio da coerência na ação política na Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), no Rio de Janeiro-RJ, e no XXI Encontro Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Enanfope), Brasília-DF. Gratidão pela sintonia na disciplina, na organização e no rigor acadêmico, parceria acadêmica harmoniosa.

Em especial, às/aos professoras/es que compõem a banca: Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (UnB/FE), Profa. Dra. Maria Cristina das G. D. Mesquita (PUCGoiás), Prof. Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes (UEG), Prof. Dr. Rodrigo Fidelis Mohn (PUCGoiás).

Às/aos professoras/es: Dr. José Maria Baldino, Dra. Beatriz Aparecida Zanatta, Dr. José Carlos Libâneo, Dr. Made Júnior Miranda, Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso, Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro, Dr. Aldimar Jacinto Duarte, Dra. Cláudia Valente Cavalcante, Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues, Dra. Estelamaris Brant Scarel, Dr. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, Dra. Maria

Margarida Machado, Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima, Dra. Mônica Castagna. Molina, Dra. Maria Abadia da Silva.

Às/aos colegas de vida acadêmica: Ana Karoline Siqueira, Adma Noletto, Ângela, Lilian Lapa, Daniele Gross, Cris Rueffer, Marcele Freitas, Eliane Moreira, Lúcia Moco, Márcia Bessa, Onelídia Oliveira, Vanusa Oliveira, Marcelo, Daniel, Manuel Barbosa, Maria Brasilina, Naicron, Carol Kerkhoff, Marina, Humberto, Débora, Jefferson, Cristiano, Diana, Diane, Giogo, Gineglyson, Gustavo, Jackson, José Gabriel, Marco Antônio, Norma, Rodrigo, Rosângela, Claudionora, Eliena, Jussara, Laysse, Lucas Avelar, Márcia, Angelita, Elisane, Elivânia, Fernando Sousa, Diana, Malua Adany, Maria Célia, Priscila Braga, Leonardo Bezerra, Wanda, Lari Aviz e várias/os outras/os que cursamos diversas disciplinas (PUC-Goiás, UFG e UnB). Gratidão pela construção do conhecimento juntos.

Aos meus alunos/as das escolas públicas e particulares, em especial, meu ex-aluno, agora parceiro de profissão, Petterson Daher, que muito nos ajudou no pré-projeto desta pesquisa, e com seu canal no Youtube “Pettisco” para a compreensão de vários assuntos de cunho filosófico.

À amiga e professora Leila Gomes de Luz Sousa, pelas conversas acadêmicas e profissionais de professora e funcionária pública na SEDUC/GO. E ao Professor Valdomiro de Jesus pela disposição na correção. À amiga e terapeuta Gisele Nunes, que nos momentos de crise, surto, e desânimo, sempre me trouxe uma palavra de ânimo e determinação. Cada um dos nossos encontros-terapêuticos para o café entre amigas, foram de extrema importância para o término desta jornada acadêmica.

Ao meu amor Rafael Costa de Sousa, que está comigo nas horas mais difíceis, foram dias e noites de dedicação plena à pesquisa. Gratidão, meu amor!

À minha amada irmã Daniele Fernandes, que por vezes queria a minha companhia, me chamava para sair, se chateava, mas entendia que esse momento era necessário tanta dedicação. Seja sempre forte e corajosa, mesmo em meio as lutas e ao luto, minha irmã querida! E a minha irmã Fernanda e sua família e meu amado pai Sandoval com sua parceira Lola.

À Elisa por me ensinar tanto todos os momentos que estamos juntas. Amo muito minhas sobrinhas, Giovanna, Isabella e Elisa; e meu sobrinho Lucas, juntamente, com sua filha Aylla, minha primeira sobrinha-neta. Avida é incrível!

À Auana, Carlos, tio Zeca, tia Geni, Sócrates, Zé Lucas, Edgar, Alê, Kárita, Igor, Isabella, tia Amanda, Gabi, Drika, Rebeca, Isaque, Marcella, Graciele, Marcelo, Gisele, Solon, Michele, Jéssica, Samuel, Davi, Bruna, Aline, Danilo, Ana Paula, Lorenzo e demais familiares e amigos. Gratidão por tudo!

“Por que lhe escrevo tudo isto? Para que saiba que algumas vezes me vi em condições terríveis, sem por isso me desesperar. Toda esta vida me fortaleceu o caráter. Convenci-me de que, mesmo quando tudo está ou parece perdido, é preciso voltar tranquilamente ao trabalho, recomeçando do início [...] que é necessário só se propor fazer o que se sabe e pode fazer, e buscar o próprio caminho [...] não quero ser mártir nem herói. Acredito ser simplesmente um homem médio, que tem suas convicções profundas e não as troca por nada no mundo [...] anime-se, pois, e não se deixe abater pelo ambiente de cidadezinha sarda: é preciso sempre ser superior ao ambiente em que se vive, sem por isso desprezá-lo ou se considerar superior. Compreender e raciocinar, não choramingar feito uma mocinha! Compreendeu? [...] Abraço afetuoso para você, junto com todos em casa.”

Carta n. 54, ao querido irmão Carlo, em 12 de setembro de 1927. (GRAMSCI, 2005a, p. 190).

RESUMO

A pedagogia das competências no currículo a partir do conjunto das competências gerais da BNCC é a temática desta pesquisa de mestrado na linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais. A complexidade em apreender a concepção de competência avança além do modo de produção vigente, o capitalismo. Há a necessidade real de sujeitos qualificados e competentes, sujeitos que dominem os mais altos conhecimentos construídos pela humanidade historicamente, conforme propõe a PHC, no entanto, a proposta da pedagogia das competências na BNCC se ancora no individualismo, no empreendedorismo e na competitividade posta pelo neoliberalismo. Na análise dessa temática, emergiram lacunas de pesquisa para futuras discussões: primeira, uma concepção de competência socialmente referenciada para a construção de uma outra hegemonia que conduza à plena emancipação humana; e segunda, a filosofia da práxis para o desenvolvimento de competências socialmente referenciadas. A educação, enquanto ciência social e humana, na desenvoltura da construção da concepção de uma pedagogia das competências de caráter socialmente referenciado precisa considerar o aspecto ontológico, epistemológico e teleológico. O método de análise para essa investigação se ampara no materialismo histórico-dialético devido à necessidade do objeto em se desvelar perpassando pela historicidade, a mediação e a contradição do modo de produção capitalista juntamente com seu caráter ideológico e hegemônico. Para essa captura do objeto no seu movimento real, temos como metodologia a análise documental, num recorte temporal de 1990 até 2023, haja vista que os documentos em análise representam uma fonte de informações registrada de determinadas políticas educacionais a partir do neoliberalismo no Brasil. A análise minuciosa dos documentos selecionados é realizada com rigor para garantir a confiabilidade das informações neles apresentados. Na presente pesquisa, a busca pela definição de competência surgiu a partir da problemática de quais concepções de competência estão na Base Nacional Comum Curricular e que elementos circundam as competências gerais. O objetivo principal está em compreender o conjunto das competências gerais da BNCC e qual a concepção formativa instituída no projeto educativo brasileiro por meio da política curricular. A partir disso, há o desdobramento em três outras objetivações para o desenvolvimento da pesquisa: primeiro, identificar os fundamentos teóricos que sustentam à luz da pedagogia das competências; segundo, apreender a concepção de currículo produzida por curriculistas no campo da educação, considerando suas múltiplas determinações; e discutir o modo como as determinações incidem sobre a educação escolar brasileira constituída e constituinte das competências gerais estabelecidas na BNCC com seus aspectos ideológicos e hegemônicos. Os resultados dessa análise apontam para a forte influência de organismos internacionais/multilaterais constroem políticas curriculares para a formação de um determinado tipo de sujeito que está associado ao individualismo, ao empreendedorismo e à competitividade da sociedade capitalista. Há a forte necessidade de outra BNCC como hegemonia, que precisa ser discutida e disputada amplamente na educação escolar brasileira de maneira que conduza à plena emancipação humana e que considere a filosofia da práxis para o desenvolvimento dessas competências.

Palavras-chaves: Pedagogia das competências. BNCC. Currículo. Ideologia. Hegemonia.

ABSTRACT

The pedagogy of skills in the curriculum based on the set of general BNCC skills is the theme of this master's research in the State, Policies and Educational Institutions research line. The complexity in understanding the concept of advanced competence beyond the current mode of production, capitalism. There is a real need for specific objects and skills, subjects that dominate the highest knowledge constructed by humanity historically, as proposed by PHC, however, the proposal for skills pedagogy at BNCC is anchored in individualism, entrepreneurship and competitiveness posed by neoliberalism. In the analysis of this theme, research gaps emerged for future discussions: first, a conception of competence socially referenced for the construction of another hegemony that leads to full human emancipation; and second, a philosophy of praxis for the development of socially referenced skills. Education, as a social and human science, in the development of the conception of a pedagogy of skills of a socially referenced nature needs to consider the ontological, epistemological and teleological aspects. The method of analysis for this investigation is based on historical-dialectical materialism due to the object's need to develop through historicity, mediation and contradiction of the capitalist mode of production together with its ideological and hegemonic character. To capture the object in its real movement, we use documentary analysis as a methodology, in a time frame from 1990 to 2023, given that the documents under analysis represent a source of recorded information on certain educational policies based on neoliberalism in Brazil. A thorough analysis of the selected documents is rigorously carried out to ensure the reliability of the information presented therein. In the present research, the search for the definition of competence arose from the problem of which conceptions of competence are in the National Common Curricular Base and which elements surround general competences. The main objective is to understand the set of general competencies of the BNCC and the training concept established in the Brazilian educational project through curriculum policy. From this, there is the development of three other objectives for the development of the research: first, to identify the theoretical foundations that support in the light of the pedagogy of skills; second, understand the concept of curriculum produced by curriculum experts in the field of education, considering its multiple determinations; and discusses the way in which the determinations incident to Brazilian school education constitute and constitute the general competencies applicable in the BNCC with its ideological and hegemonic aspects. The results of this analysis point to the strong influence of international/multilateral organizations that construct curricular policies for the formation of a certain type of subject that is associated with individualism, entrepreneurship and the competitiveness of capitalist society. There is a strong need for another BNCC as hegemony, which needs to be discussed and disputed widely in Brazilian school education in a way that leads to full human emancipation and that considers the philosophy of praxis for the development of these skills.

Keywords: Pedagogy of competences. BNCC. Curriculum. Ideology. Hegemony.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- As competências duráveis do administrador	33
Figura 2 - Tradição pedagógica da noção de competência.....	39
Figura 3 - Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização.....	40
Figura 4 - Competências como capital humano	43
Figura 5 - Posicionamentos valorativos.....	49
Figura 6 - Coquetel de competências no Relatório Delors	61
Figura 7 - Pedagogia das competências.....	66
Figura 8 - Pedagogia das competências e o neoliberalismo	71
Figura 9 - Argumentos das competências e o neoliberalismo	72
Figura 10 - Projeto neoliberal.....	87
Figura 11 - Visão geral do tópico do Programa DeSeCo	97
Figura 12 - As dimensões da competência global na OCDE	101
Figura 13 - A abordagem do PISA para avaliar a competência global	102
Figura 14 - Bússola de Aprendizagem da OCDE para 2030.....	104
Figura 15 - Princípios do design para o currículo	107
Figura 16 - Noção de consenso/hegemonia na perspectiva gramsciana.....	132
Figura 17 - Relação numérica de municípios brasileiros alinhados à BNCC	137
Figura 18 - Categorias das competências gerais da BNCC	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de coerência dos elementos da dissertação	28
Quadro 2 - Noção de competência no Relatório Delors	58
Quadro 3 – Algumas características do capitalismo.....	73
Quadro 4 - Sociologia da Educação e do Currículo	77
Quadro 5 - William Pinar entrevista curricularistas brasileiros.....	80
Quadro 6 - Concepção de currículo em Moreira e Candau (2007)	82
Quadro 7 - Documentos da OCDE – currículo por competências	95
Quadro 8 - Momentos da Educação e do Currículo no Brasil.....	121
Quadro 9 - Competências gerais da Educação Básica.....	140
Quadro 10 - As Dez Competências Gerais da BNCC no currículo.....	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID-19	Corona Vírus Disease-2019
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DeSeCo	Definição e Seleção de Competências
FNE	Fórum Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NSE	Nova Sociologia da Educação
NVI	Nova Versão Internacional
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
Org	Organização
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	Pedagogia histórico-crítica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica Goiás
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEDUC/GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás

SIAP	Sistema Administrativo e Pedagógico
TGA	Teoria Geral da Administração
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UERJ	Universidade estadual do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
OBJETO, JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO	17
OBJETIVOS DA PESQUISA.....	19
REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO	20
1 COMPETÊNCIA E PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: BASES CONCEITUAIS, EDUCACIONAIS E IDEOLÓGICAS	29
1.1 Conceito de competência e a Teoria Geral da Administração (TGA)	31
1.2 Pedagogia das competências na Educação	47
1.3 Pedagogia das Competências e o Neoliberalismo	64
2 O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO: ARENA DE PODER E DISPUTAS	76
2.1 Concepção de currículo na percepção de alguns curriculistas.....	76
2.2 Currículo por competências: organismos internacionais/multilaterais e suas influências.....	93
2.3 Pedagogia Histórico-Crítica para o currículo hegemônico.....	108
3 POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC	113
3.1 Políticas nacionais curriculares: tensões e disputas no campo político	114
3.2 BNCC: contextualização, concepção de educação e currículo	119
3.3 Aspectos ideológicos e hegemônicos nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular.....	127
3.4 A natureza disciplinar do discurso capitalista com categorias individuais e socioemocionais nas competências gerais.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIA.....	162

INTRODUÇÃO

O ponto de partida da presente pesquisa refere-se à homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a dinâmica de implementação dessa política nas escolas brasileiras, em especial, a escola pública. Diante disso, iniciou-se as discussões sobre os currículos estaduais e municipais que se posicionaram com indiferença – como o Movimento pela Base e organizações parceiras¹ – em relação ao trabalho docente para a participação efetiva e democrática dos trabalhadores da educação. Nesse meandro, várias indagações surgiram sobre as reais intenções do documento na educação brasileira, pois entendemos que não há neutralidade² na BNCC como documento orientador para a construção do currículo escolar. Em vista disso, precisamos abstrair do objeto em movimento para chegar a sua essência, para a apreensão de qual concepção de ser humano, de sociedade e de formação humana esses documentos têm por finalidade.

Desde a 1ª versão da BNCC, os paradigmas de vieses econômicos (à) serviço do mercado se faziam presentes no documento, porém não tão evidentes quanto na última versão que foi homologada, pois indicava que havia disputas travadas no campo do currículo. Os desdobramentos de um projeto político-ideológico na BNCC apresentavam-se na construção, na homologação e na implementação, haja vista que a proposta estava no plano ideal e não no plano real da maioria das escolas públicas brasileiras. A perspectiva econômica do neoliberalismo³ refletido na BNCC enfatizou ainda mais a precarização da práxis docente (KUENZER; CALDAS, 2009).

O alinhamento do documento homologado com as ações mundiais para a educação brasileira visava atender às exigências da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

¹ No site do Movimento pela Base aparecem as seguintes organizações parceiras: Abave; Cenpec; Centro Leman de Liderança para Equidade na Educação; Cieb; Comunidade Educativa Cedac; Consed; FGV Ceipe; Fundação Lemann; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho; Iede; Instituto Alana; Instituto Avisa Lá; Instituto Ayrton Senna; Instituto Iungo; Instituto Natura; Instituto Reúna; Instituto Rodrigo Mendes; Instituto Singularidades; Instituto Sonho Grande; Instituto Unibanco; Itaú Educação e Trabalho; Itaú Social; LEPES/USP; Movimento Colabora; Oi Futuro; Todos Pela Educação; Uncme; Undime; e Vozes da Educação. Percebemos que o site da instituição sofre constantes alterações, pois houve divergência da primeira consulta em 2021, no início da pesquisa para o fim da pesquisa, em 2023. (<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>, acesso em 07.04.2023.)

² Segundo Netto (2011, p. 23): “[...] a pesquisa – e a teoria que dela resulta – da sociedade exclui qualquer pretensão de ‘neutralidade’ [...]”.

³ Discutiremos sobre a pedagogia das competências e o neoliberalismo no tópico 1.3 desta dissertação.

Econômico (OCDE, 2001a)⁴, assim como da Agenda 2030⁵ e vários outros organismos internacionais/multilaterais, cujo currículo é por competências e de viés neoliberal. Nesse sentido, as transformações que metamorfoseiam a educação, a escola e o currículo escolar atendem às demandas do mercado ignorando as necessidades regionais de cada unidade escolar.

À vista disso, é importante notar que as políticas curriculares nacionais perpassaram por contínuos e descontínuos avanços desde a década de 1990, recorte temporal desta investigação. A educação de qualidade tornou-se um fetiche para justificar os fins pelos meios nas competências gerais, da BNCC, que todos os estudantes devem possuí-las ao concluir a Educação Básica, com a ilusão da garantia de todos estarem no mesmo patamar (BRASIL, 2018a, p. 8). No entanto, a educação de qualidade que desejamos é a educação de qualidade socialmente referenciável⁶ (LIMA, SANTOS, 2021). Sendo assim, nesse cenário de paradigma econômico Neoliberal se encontra o currículo brasileiro: arena de poder e disputa para a construção de um currículo hegemônico que cunhamos a investigação com seus pressupostos.

Objeto, justificativa e problematização

O objeto dessa pesquisa está vinculado a Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) – universidade que iniciei minha primeira graduação em Letras – e sob a orientação do Professor Doutor Renato Barros de Almeida. A pesquisa empenhou-se para a apreensão da temática sobre a concepção da pedagogia das competências no currículo a partir das competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018). O objeto desta pesquisa é o conjunto das competências gerais da BNCC, nesse sentido, a pesquisa justificou-se em três sentidos: pessoal, acadêmico e social.

Sob o prisma pessoal, essa pesquisa partiu das observações empíricas enquanto professora e coordenadora pedagógica em colégio público estadual de Goiânia – Goiás. As inquietações surgiram em 2018, foram intensificadas no ano de 2019 e 2020 devido ao forte apelo nas escolas públicas para a execução da BNCC na construção do currículo estadual. As fortes ações de implementação da BNCC, nesse momento histórico, após a homologação do documento, perpassavam pelos projetos

⁴ O currículo por competências e os organismos internacionais/multilaterais serão tratados no tópico 2.3 desta dissertação.

⁵ “Esta Agenda é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Ela também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável”. (ONU BR, 2015, p. 1)

⁶ O assunto sobre qualidade totalmente referenciável na educação será retomado no tópico 3.1 desta dissertação.

desenvolvidos pelo Movimento pela Base⁷ que juntamente com seus parceiros realizavam as formações docentes.

A Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO) empenhou-se ferozmente nesse projeto de implementação da BNCC por meio do monitoramento das ações desenvolvidas dentro das unidades educacionais, dos planejamentos, das práticas dos professores e da coordenação pedagógica, sendo o instrumento de verificação o Sistema Administrativo e Pedagógico (SIAP⁸). O SIAP, ferramenta alimentada pelos docentes, torna possível verificar quem aderiu às perspectivas da BNCC com suas habilidades e competências em seus planejamentos.

No ano de 2020, o Gabinete de Estado de Educação⁹ estabeleceu novas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de ensino para os anos de 2020 a 2022 (SEDUC/GO, 2020) e a intensificação passou a ser semanal por meio de reuniões junto (a) à tutoria educacional¹⁰. No entanto, nesse mesmo ano, a dinâmica de atuação para a implementação da BNCC precisou ser redirecionada devido à pandemia de COVID-19¹¹ que no Brasil ceifou mais de 700 mil¹² vidas até o momento desta consulta.

Desse momento em diante, além das dificuldades enfrentadas pela pandemia de COVID-19, a implementação da BNCC se pautava na execução das competências e habilidades em cada uma das cinco áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso) por meio do uso dos códigos alfanuméricos apresentados no documento. A SEDUC/GO exigia que às unidades educacionais trabalhassem

⁷ “Movimento pela base” é uma organização não governamental e apartidária de pessoas e instituições. Em 2013 iniciou seu trabalho na elaboração e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. (<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 16.11.2021)

⁸ O SIAP - Sistema Administrativo Pedagógico, é um sistema programado para cooperar com a rotina da escolar dos estudantes, docentes, gestores e funcionários administrativos. Para os professores, o SIAP é um diário eletrônico desenvolvido, eles precisam estar modulados/cadastrados para acessarem os recursos. (SEDUC/GO, 2021).

⁹ “O documento em questão é um importante instrumento na orientação e no direcionamento dos trabalhos dos profissionais da educação, que atuam tanto no âmbito da SEDUC quanto das Coordenações Regionais de Educação e Unidades Escolares jurisdicionadas. Nele, estão definidos os perfis dos servidores, as atribuições funcionais, os serviços adotados e rotinas de trabalhos, além das informações complementares e necessárias à condução, êxito e sucesso dos processos de ensino e aprendizagem escolar, portanto, imprescindível na estruturação das atividades jurídicas, administrativas, pedagógicas e financeiras da educação pública estadual” (SEDUC/GO, 2020, p. 16).

¹⁰ A tutoria educacional “conta com profissionais das diferentes áreas do conhecimento, sendo formada pelos Assessores de Gestão Pedagógica que promovem os acompanhamentos presenciais e à distância com suas respectivas regionais” (SEDUC/GO, 2020, p. 181).

¹¹ “Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de corona vírus que não havia sido identificada antes em seres humanos [...] Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.” (<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 06.05.2023.)

¹² Consulta ao site oficial do governo brasileiro: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em 06/04/2023.

as competências gerais em todos os componentes curriculares da Educação Básica.

Em relação ao aspecto social, consideramos que esta pesquisa contribuiu para: a construção do conhecimento sobre o tema a partir da identificação dos fundamentos teóricos que sustentam a concepção da pedagogia das competências; a concepção de currículo nas competências gerais da BNCC; e a reflexão da práxis docente como agente de transformação em relação à BNCC. Ressaltamos que o projeto político-ideológico presente na BNCC evidencia um determinado tipo de educação, de escola, de currículo escolar e de trabalhador docente para atender às demandas do modo de produção vigente, diferentemente de uma escola de qualidade socialmente referenciada.

Nesse sentido, segundo Ulhôa (1998) para pensarmos o problema desta pesquisa, é preciso aproximarmos das nuances de sentido da palavra “problema” como um vislumbre do real, diante do pesquisador não conhecer o movimento real do objeto. Nessa captura do objeto no seu movimento, segundo Netto (2011), é necessária a aproximação real e concreta do objeto da pesquisa e à medida que a investigação avança, torna-se possível alcançar conceitos e abstrações das mais simples às mais complexas e fazer o caminho de volta para mais aproximações e abstrações. Para essa captura do objeto com suas múltiplas determinações, apresentamos como questão problema: **Quais concepções de competência estão na Base Nacional Comum Curricular e que elementos circundam as competências gerais?**

Objetivos da pesquisa

Geral

- Compreender as competências gerais da BNCC e qual a concepção formativa instituída no projeto educativo brasileiro por meio da política curricular.

Específicos

- Identificar os fundamentos teóricos que sustentam à luz da pedagogia das competências.
- Aprender a concepção de currículo a partir das concepções produzidas por curriculistas no campo da educação, considerando suas múltiplas determinações.
- Discutir o modo como as determinações incidem sobre a educação escolar brasileira constituída e constituinte das competências gerais estabelecidas na BNCC.

Referencial teórico e metodológico

Esta pesquisa se aproxima do objeto em análises a partir do materialista histórico-dialético (MHD). A escolha desse método se dá pela capacidade de interpretação da realidade concreta do objeto em análise e na captura do fenômeno no seu movimento real. De certa maneira, o objeto de pesquisa, evoca a esse método de análise devido a sua relação social e política no modo de produção vigente e, com isso, permite uma análise profunda e minuciosa da realidade concreta com suas múltiplas determinações.

Para a investigação, consideramos que a análise documental permite aproximar do objeto para análise minuciosa das competências gerais da BNCC e apreender a concepção de currículo apresentada nessa política educacional. Para tanto, fizemos uso da dialética amparada na concepção moderna que vincula a maneira de refletir as contradições do mundo real, na busca pela compreensão da “[...] realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.” (KONDER, 2008, p. 7).

Ao considerar o MHD como o método que permite a compreensão do objeto na sua essência por meio das categorias, totalidade, historicidade, contradição, ideologia e hegemonia na análise dos documentos. Entendemos que essas categorias são indissociáveis, carregadas de inter-relações, no movimento do real. Netto (2011), ao explicar o método MHD, propõe como objetivo para o pesquisador realizar a compreensão da realidade, a interpretação do real; ir além da aparência imediata e empírica, capturar o objeto na sua essência.

O MHD é o método de interpretação da realidade, da percepção do mundo real; propõe considerar a materialidade e a historicidade dialética do objeto investigado. Sobre a dialética, Gamboa (2012, p. 38) afirma que é “[...] entendida como método que nos permite conhecer a realidade concreta, seu dinamismo nas inter-relações [...]”. Sendo assim, a teoria social do MHD interpreta os fatos, as sociedades, os seres humanos, o objeto investigado com todas as suas múltiplas determinações que o permeiam e entrelaçam para, então, chegar-se ao concreto pensado das abstrações. Kosik (1969) considera que para a compreensão do conceito do objeto é preciso compreender sua estrutura dinâmica.

Nessa perspectiva, o pesquisador poderá, por meio da reflexão teórica, superar o senso comum e alçar a consciência filosófica (SAVIANI, 2013). Gramsci (2007, p. 353), no parágrafo 49, destaca os princípios de método, que para se chegar ao conhecimento de algo é preciso julgar e avaliar, não por si mesma, mas considerando “[...] a história em ato ou política o julgamento é a ação [...]” assim como “[...] é preciso conhecer e, para conhecer, é preciso saber

tudo o que é possível saber[...]”. Em decorrência dessas ponderações, consideramos algumas categorias do método MHD para a apreensão do objeto: a totalidade, a historicidade, a contradição, a ideologia¹³ e a hegemonia.

A categoria totalidade está vinculada a observação do pesquisador para a compreensão do todo. Para Konder (2008, p. 36) “[...] A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade [...]”. Diante disso, é necessária a compreensão do conjunto que pertence o objeto em estudo. Ao analisar o objeto, devemos entendê-lo dentro de suas limitações, porém não desconsiderar outras mediações que perpassam na totalidade do objeto, diante da sua realidade e que percorrem pelo desvelamento nos fenômenos estudados.

A exemplo disso, podemos considerar que existe totalidade plural, complexa, e totalidade singular, simples, em decorrência da análise e síntese do objeto na sua realidade. Marx (2008, p. 259) explicita como essa totalidade é representada pelo concreto e esse concreto aparece como processo síntese: “[...]a totalidade concreta, como totalidade de pensamento, como uma concreção de pensamento”. Haja vista, que a totalidade singular está diretamente subentendida na totalidade plural, pois pertence ao seu conjunto. O nível de totalização depende da profundidade da análise, do nível de generalização, da reflexão sobre o objeto e seus objetivos concretos.

A categoria da totalidade é fundamental para compreensão teórico-metodológica. O concreto apresenta por meio da síntese de diversas demarcações sobre o real. A totalidade é o conjunto das relações em que cada mediação do real implica em si uma correlação orgânica com as partes. Nesta pesquisa é importante considerar a categoria totalidade, haja vista que buscamos compreender as partes que se inter-relacionam com o todo pesquisado na política curricular no Brasil que reverbera na BNCC. Ainda ressaltamos que essas partes isoladas, a pedagogia das competências no currículo, são analisadas em si mesma, entre si, no todo e na sua coexistência orgânica.

Uma outra categoria considerada para esta pesquisa é a historicidade. Na busca da compreensão dessa categoria não podemos ignorar as considerações de Marx e Engels (1998) quando remetem aos estudos da história e as condições do ser humano para fazer história. Esses

¹³ A partir das considerações de Leandro Konder entende-se que ideologia está como uma das categorias de análise do MHD ao se observar discussão da teoria social de Marx e Engels na *Ideologia Alemã* (1998). Konder afirma que com a questão da ideologia “[...]procura fazer [...] é revisitar as diversas expressões que a questão da ideologia veio assumindo desde Marx até o presente na perspectiva da esquerda, em suas diversas vertentes teóricas” (KONDER, 2020, p. 19).

pressupostos apresentados por Marx e Engels (1998), pontuam a importância de se considerar a categoria historicidade para a compreensão e análise do objeto em estudo. Por meio de especulações no material histórico, o pesquisador faz as abstrações necessárias para a compreensão do ser humano na sociedade em que está inserido em determinado tempo histórico. A análise diacrônica dos fatos permitem chegar ao concreto pensado e retoma ao início, considerando que esse início é infinito na categoria historicidade, por isso é importante o recorte histórico para a análise na pesquisa. Esse movimento do pensar a historicidade do objeto em estudo diacrônico permite ao pesquisador retomar suas análises ao início considerando suas percepções sincronicamente para refletir as contradições que permeiam o objeto em estudo.

O pensamento simplista sobre o objeto precisa da historicidade para a compreensão da sua complexidade, perpassando do pensamento simples para o complexo, o abstrato, e alcançando formas mais elevadas do objeto, tanto nas suas particularidades como nas suas inter-relações com o todo. A compreensão da categoria historicidade alcance complexidade em uma determinada época posterior, o que permite o distanciamento histórico para melhor percepção, da sua totalidade. A amplitude do foco, para exemplificar, torna o objeto em análise mais compreensível do que se estivéssemos com as lentes bem próximas. Permitindo ao pesquisador a percepção da essência do objeto que evade do aparente e, então, perceber as suas contradições (CURY, 2000; KONDER, 2008, 2020).

A categoria contradição retira o objeto em análise da sua inércia, da sua imutabilidade. Essa categoria é movimento real com limitações históricas e a negação de qualquer relação, simultaneamente destrói e constrói se superando a cada contradição posta à análise do objeto. Segundo Cury (2000), ao tensionar o objeto percebe-se as contradições postas e impostas pelo real, possibilitando o começo, o fim e o recomeço do movimento dialético das causas internas e externas na apreensão do que está posto e no devir.

A tensão provocada no objeto para o que está posto e no que está por vir e ainda não o é na sua essência, apresenta as contradições de interpretação do novo superado além da realidade. Esse movimento dialético das contradições permite o desenvolvimento, o avanço da realidade destruindo o que está e reconstruindo a realidade na constante superação. Segundo Konder (2008, 2020), para alcançar o nível elevado, precisa captar as tensões que interpelam o objeto e ponderar as contradições que nele se constituem dialeticamente.

A categoria ideologia, a partir de Marx (1998), precisa ser pensada historicamente, o que leva a considerar a magnitude da conceituação dessa categoria. No entanto, tomamos Konder (2020) para ponderar sobre essa categoria tão necessária para a apreensão do objeto

desta pesquisa. Segundo Konder (2020), a concepção do termo ideologia, em Marx e Engels, conquistou sentido depreciativo, pois entendia que a ideologia fazia parte da superestrutura e diante disso precisaria ser duramente criticada. Para Gramsci há um equívoco sobre essa percepção, pois se tratava de uma percepção ideológica da ideologia e que levaria a incapacidade de perceber os fenômenos ideológicos.

Segundo Gramsci, as estruturas que modificam as ideologias e não as ideologias que mudam a estrutura. Toda ideologia não passa de aparência se não for a sua essência dos elementos ideológicos. Nesse sentido, Gramsci destaca que “[...] é preciso distinguir entre ideologias historicamente orgânicas [...] e ideologias arbitrarias[...]” (*apud* KONDER, 2020, p.113). As ideologias historicamente orgânicas precisam de uma estrutura orgânica para se estabelecer e faz uso de campos como o da ciência, pelo conhecimento, para o seu reconhecimento por todos os seres humanos. As ideologias arbitrarias se sustentam na racionalização, elas são desejadas e isso a desqualifica pela arbitrariedade, daí a necessária e dura crítica. A apreensão da categoria ideologia em Gramsci (2007) é a que abordamos nessa investigação por entendermos o movimento histórico das ideologias orgânicas na estrutura e na superestrutura, na sociedade política e na sociedade civil¹⁴.

No ponto de contato entre a sociedade política e a sociedade civil – consenso e força – está a hegemonia política para a formação da opinião pública. Gramsci (2007, p. 265, § 83), considera que a hegemonia política apresenta o interesse do Estado para realizar uma ação não comum, age, preventivamente, construindo uma opinião pública sobre a temática para a construção do consenso e depois faz uso da força por medida de leis/decretos.

Gramsci (2007), no parágrafo 7, considera que o Estado atua como articulador da tarefa educativa e formativa que se estabelece a hegemonia, pois “[...] atua sem ‘sanções’ e sem ‘obrigações’ taxativas [...]”, porém faz pressão coletiva para atingir os resultados esperados por meio “[...] de elaboração de costumes, nos modos de pensar e de aturar, na moralidade [...]” com o discurso de “[...] criar novos e mais elevados tipos de civilizações[...]” (GRAMSCI, 2007, p. 23, 25).

A hegemonia está relacionada ao “[...] grau e a intensidade da função hegemônica do grupo social dirigente [...]”, pois é nele que o Estado se apresenta a sua potência como grupo dirigente (Gramsci (2007, p. 34). A categoria hegemonia toma como ponto de partida, para a

¹⁴ A partir de Gramsci, entendemos que sociedade civil e sociedade política compõe o Estado Integral (que não é o governo), sendo assim é preciso considerar outros pares conceituais que compõem essa apreensão: coerção e consenso; domínio e direção; consenso e força; senso comum e consciência crítica. Ambos os pares disputam alguma concepção de mundo, pois entendemos que todos são filósofos e que possuem alguma conexão orgânica para a organização das massas.

análise do objeto desta pesquisa, o papel do Estado com seu caráter ideológico na construção do consenso em relação às políticas curriculares que são implementadas.

As categorias elencadas se relacionam com o objeto em estudo, as competências gerais da BNCC, no sentido de permitir sua aproximação com as múltiplas relações que se apresenta no movimento real. A interpretação do real movimento, da análise das múltiplas determinações para as abstrações necessárias perpassam pelas categorias de análise: totalidade, historicidade, contradição, ideologia e hegemonia, para apreendermos a realidade do objeto projetada e interpretada. A partir dessas categorias e com a análise rigorosa da temática desta investigação, sobre a concepção da pedagogia das competências no currículo a partir das competências gerais da BNCC, procuramos compreender o objeto no seu movimento histórico e aproximando da essência do objeto.

Nesse sentido, entendemos que o objeto investigado exige o método MHD, pois é preciso apreender a relação do sujeito com o objeto para, então, capturar como o objeto se revela na realidade concreta. Haja vista que as competências gerais da BNCC estão vinculadas à uma concepção de trabalho, de projeto de sociedade e de educação escolar para o Brasil. A concepção formativa proposta nas competências gerais da BNCC está diretamente vinculada um projeto formativo para a disposição do modo de produção vigente. O caráter ontológico da pedagogia das competências se revela nos seus aspectos epistemológicos. Nesse sentido, o MHD permite a aproximação do aspecto teleológico da BNCC como política curricular.

A metodologia da investigação proposta, desenvolveu-se em três momentos que estão diretamente relacionados: levantamento bibliográfico, estado do conhecimento e análise documental.

No levantamento bibliográfico, ponderamos as produções acadêmicas e científicas até aquele momento estabelecido para, então, sumarizar as informações coletadas. Nesse momento, a destreza do pesquisador, para perceber a condição aparente do seu objeto de pesquisa é fundamental, afirma Ramos Vosgerau e Romanowski (2014), e reiteram a importância desse momento, pois faz parte da etapa inicial em diferentes tipos de pesquisa. Esse levantamento bibliográfico, permite ao pesquisador traçar melhor o movimento, o caminho da pesquisa de modo que contribua efetivamente para ciência ao qual se serve a investigação. Moreira (2004) aponta que a leitura prévia das bibliografias encontradas, precisa acontecer para permitir quais materiais, realmente, serão considerados nessa jornada.

O estado do conhecimento representa “[...] o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado [...]”, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 40). Sendo assim, nesse momento da metodologia, o estado do conhecimento é o reconhecimento, os apontamentos, a

classificação, a catalogação e o fichamento das produções científicas até aquele dado momento. Esses elementos citados, como reconhecer, apontar, classificar, catalogar e fichar, são os que conduzem na ruminação e discernimento das informações percebidas para, então, se chegar a uma súmula sobre o conhecimento científico produzido até determinado momento histórico (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

Nesse sentido, realizamos a busca no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) para a consulta ao acervo de teses e dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Encontramos diversos trabalhos com os descritores currículo por competências, BNCC e competências gerais. Nesses documentos encontrados, percebemos que as informações eleitas pelos pesquisadores “[...] expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discurso [...]” e que “[...] são constituídos pelo e constituintes do momento histórico [...]” (EVANGELISTA, 2012, p. 8).

Por conseguinte, fizemos a análise documental¹⁵ que nos ajudaram a aproximar da temática da pesquisa no seu movimento real até que chegamos à análise documental das competências gerais para capturar e apreender o projeto político-ideológico da BNCC como documento hegemônico. Nesse sentido, entendemos que há diversas formas prática para a pesquisa, desde que haja “coerência epistemológica, metodologia e técnica” (SEVERINO, 2013, p. 102). Como no caso da abordagem metodológica de análise documental, pois se trata de uma investigação científica necessária para o conhecimento dos documentos produzidos até dado momento histórico.

Na construção das proposições desta pesquisa, buscamos apresentar garantias para a legitimação dos argumentos na análise dos documentos apontados na investigação, porém sabemos dos possíveis estratégias que permeiam os documentos. Cellard (2012, p. 295) afirma que “[...] o documento escrito constitui, uma fonte extremamente preciosa [...]” e que nesse tipo de análise o pesquisador pode observar o modo de amadurecimento, seja por meio dos recuos, gargalos ou avanços do objeto em análise considerando o seu recorte longitudinal. A análise minuciosa dos documentos selecionados precisou ser avaliada com rigor para garantir a confiabilidade das informações neles apresentados.

Para os procedimentos utilizados na análise dos documentos desta pesquisa, consideramos as categorias já apresentadas no referencial teórico: totalidade, historicidade,

¹⁵ “[...] o apontamento da análise documental [...] como forma de apreensão dos dados, incluindo a listagem dos documentos selecionados para a composição do corpus da pesquisa [...] o documento é uma evidência histórica objetiva – externa ao sujeito. O documento é uma fonte de evidências que precisa de um conjunto de elementos para ser entendido. Nesse sentido, concordamos que é preciso compreender o documento em seu movimento. Para refinar a análise documental torna-se necessário, portanto, fazer comparações.” (ALMEIDA, 2020, p. 41 e 49).

contradição, ideologia e hegemonia que perpassaram por todos os capítulos desta dissertação. Essa investigação científica se deu de maneira que analisamos a realidade concreta do objeto em estudo, no seu movimento material, histórico e dialético nos seus campos de disputas e tensões que perpassam as políticas curriculares nacional.

Nesta investigação científica, consideramos os documentos produzidos entre 1990, início de ações neoliberais no Brasil, e 2023, ano do término desta pesquisa. Na apreensão do objeto desta pesquisa, estruturamos a investigação em três capítulos subdividido em tópicos de discussão que emergiram de acordo com o movimento concreto do real com as categorias de análise do método MHD. Nesse movimento, dialeticamente, emergiram categorias do objeto como o individualismo, a competitividade e o empreendedorismo que discutiremos no último capítulo. Tais categorias do objeto se constituem doravante da ideologia dos dominantes sobre os dominados com a pedagogia das competências para o currículo que está proposto a partir da BNCC.

No capítulo 1, consideramos a natureza dos meios de existência da palavra competência no modo de produção capitalista para conceituarmos historicamente a palavra competência e sua relação com a Teoria Geral da Administração (TGA) na produção de capital humano por meio de competências. Encontramos a pedagogia das competências nos documentos curriculares do final do século XX, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ao analisarmos o contexto histórico dos anos de 1990, verificamos a forte influências da ideologia do neoliberalismo nas políticas curriculares brasileira. Nesse momento, demandava-se a formação de um determinado tipo de: ser humano, de educação e de currículo; ancorados na concepção da pedagogia das competências. Nesse movimento, categorias como historicidade, totalidade e contradição serviram como ferramentas de análise para a apreensão do objetivo desse capítulo.

No capítulo 2, detemos a análise do currículo por competência na educação para apreendermos as contradições que perpassam as teorias curriculares e em decorrência disso trata-se de uma arena de poder e disputas. Inicialmente, fizemos algumas apreensões sobre a concepção de currículo na percepção de alguns curriculistas e a relação com o modo de produção vigente. Na totalidade das múltiplas determinações no currículo por competências percebemos o engendramento dos organismos internacionais/multilaterais e suas influências nos países que compõem a OCDE. Os aspectos ideológicos e hegemônicos que compõem os documentos da OCDE, demonstraram a sua consistência na elaboração e execução do currículo por competências. Diante disso, entendemos a necessidade da apresentação de uma teoria

pedagógica na perspectiva de acesso dos dominados ao conhecimento dos dominantes: a pedagogia histórico-crítica para o currículo hegemônico brasileiro.

No capítulo 3, analisamos a historicidade e a totalidade das políticas curriculares nacionais de educação, para compreender como suas contradições podem ser evidenciadas nas competências gerais da BNCC. A aproximação do objeto de pesquisa retomou as políticas públicas curriculares para a compreensão das tensões e disputas no campo político. Logo, levantamos pontos da contextualização da BNCC, com sua concepção de educação e de currículo, sobre os aspectos ideológicos e hegemônicos em cada uma das competências gerais da BNCC. Nesse sentido, ao analisar a materialidade da BNCC historicamente e dialeticamente, emergiram categorias como o individualismo, a competitividade e o empreendedorismo para a fetichização da formação humana a partir da pedagogia das competências.

Anunciamos à sociedade e discutimos o caráter ideológico e hegemônico proposto pelas competências gerais da BNCC por meio da concepção perversa dada pela pedagogia das competências no currículo escolar. Para tanto, nos posicionamos, enquanto trabalhadores docentes, com resistência a essa concepção proposta na BNCC. Diante disso, firmamos as raízes educacionais na defesa para um currículo escolar pautado na pedagogia histórico-crítica e no trabalho docente pautado na filosofia da práxis. A síntese dessa investigação pode ser visualizada no quadro 1.

Quadro 1 - Quadro de coerência dos elementos da dissertação

Título:	A pedagogia das competências na Base Nacional Comum Curricular: aspectos ideológicos e hegemônicos nas competências gerais	
Mestranda:	Nubia Lucas Fernandes	
Orientador:	Prof. Dr. Renato Barros de Almeida	
Data:	2021-2023	
TEMA		OBJETO
A concepção da pedagogia das competências no currículo a partir das competências gerais da BNCC.		O conjunto das competências gerais da BNCC.
PROBLEMA		OBJETIVO GERAL
Quais concepções de competência estão na Base Nacional Comum Curricular e que elementos circundam as competências gerais?		Compreender as competências gerais da BNCC e qual a concepção formativa instituída no projeto educativo brasileiro por meio da política curricular.
QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA
Qual é a origem da palavra competência e sua relação com o modo de produção vigente?	Identificar os fundamentos teóricos que sustentam à luz da pedagogia das competências.	Revisão de literatura
Qual concepção de currículo expressa à luz da pedagogia das competências?	Aprender a concepção de currículo a partir das concepções produzidas por curriculistas no campo da educação, considerando suas múltiplas determinações.	Análise documental com revisão de literatura
Quais são as determinações nas políticas curriculares nacional de educação para educação brasileira tendo como referência as competências gerais da BNCC?	Discutir o modo como as determinações incidem sobre a educação escolar brasileira constituída e constituinte das competências gerais estabelecidas na BNCC.	Análise documental

Fonte: quadro elaborado pela autora da dissertação.

1 COMPETÊNCIA E PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: BASES CONCEITUAIS, EDUCACIONAIS E IDEOLÓGICAS

A totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições [...] na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e incerta [...] e o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade (CURY, 2000, p. 35).

Consideraremos a totalidade e a contradição como categorias fundamentais para a aproximação do fenômeno em análise: definição da palavra competência. Diante disso, consideramos a partir de Cury (2000), a discussão sobre a concepção de competência nas suas relações e contradições no processo histórico. A concepção de competência em análise toma como referencial de discussão a percepção de estudiosas do assunto Rios (2010), Ramos (2002) e Chiavenato (2003). O conceito de competência toma como ponto de partida sua percepção na educação¹⁶ e na administração considerando o viés neoliberal evidente nas políticas educacionais a partir dos anos de 1990.

O termo competência está frequentemente no vocabulário da sociedade capitalista¹⁷, penetrando a educação com definição específica volátil, subalterna às necessidades mercadológicas de cada bloco histórico. Neste momento, tomamos para a apreensão do significado da palavra competência dois dicionários digitais, dois dicionários impressos e duas estudiosas do termo.

Nessa discussão sobre o conceito de competência numa perspectiva materialista histórico-dialética, tomamos duas estudiosas do assunto para apreensão do objeto em análise. Em Rios (2010, p. 164), a palavra competência está vinculada a “[...] saber fazer bem o dever, [...] buscar junto com outros. Ela vem de com+petere, pedir, procurar algo. Daí se origina, mais tarde, competição, e então o ‘com’, de companhia, tem, de certa forma, seu sentido alterado”. Em Ramos (2002, p. 23) apresenta a necessidade da ressignificação da conceitualização de

¹⁶ A concepção de Educação que consideramos é a proposta pela PHC, que Demerval Saviani afirma: “[...] a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada” (SAVIANI, 2013, p. 7). A intencionalidade de colocarmos essa definição como nota de rodapé não caracteriza menor importância do assunto, isso acontece apenas pelo fato deste capítulo 1.1 objetivar a conceitualização de competência que perpassa pela educação.

¹⁷ Compreendida por Freitas (2018, p. 45) como “forma de organização social” que busca “a exploração institucionalizada, a precarização do trabalho, suas consequências sociais e suas formas de superação”.

competência, pois precisa estar “[...]coerentemente com uma concepção de mundo que tenha a transformação da realidade da classe trabalhadora como projeto”. A proposta por Ramos (2002) está para além dos significados propostos pela apropriação econômica da sociedade capitalista para a conceituação de competência.

As apreensões para a definição de competência, que na análise, acabam apresentando significados que desembocam no mesmo sentido: competição e disputa/ ação prática/modo de operar-internalização. Como síntese, entendemos que o sentido de competência na sociedade contemporânea está relacionado com: disputa, concorrência para perceber quem faz melhor; e competição entre os indivíduos, fortalecendo o individualismo.

Rios (2010), até apresenta uma possibilidade de significado para uma ação conjunta, de buscar junto com o outro, no entanto, com o tempo isso ganhou um novo sentido que chegou à competição/disputa. Quando Rios (2010, p. 159) conceitua competência como “[...]saber fazer bem o dever[...]” fica complexa tal apreensão, haja vista que esse adjetivo “bem” fica volátil na sociedade capitalista, pois o “bem” percebido em uma situação pode não ser o “bem” em outra situação. A percepção de Ramos (2002) sobre competência converge com esta pesquisa que está diretamente relacionada à concepção de sociedade que ansiamos, que busca a transformação da realidade nas suas contradições, haja vista, que é preciso a apreensão do sentido de competência como referência social.

Na sociedade capitalista, compreende-se que a conceituação de competência está carregada do sentido de competição entre os sujeitos, voltado para o individualismo nas relações sociais. Segundo Schlesener (2016, p. 87), em decorrência da “[...] individualidade (não o individualismo) que se forma no contexto das relações sociais, no movimento histórico de produção e superação das contradições” que se forma um indivíduo pertencente e componente do social. Nesse sentido, há a necessidade de valorização do coletivo, do social na construção da individualidade para as competências.

Desde o início do século XXI as discussões sobre a pedagogia das competências tem sido pauta frequente das reformas educacionais, haja vista, a capacidade de reprodução para uma determinada ideologia hegemônica que a educação possui tanto na construção do consenso quanto do senso comum. Os aspectos ideológicos na concepção da pedagogia das competências estão ancorados no modo de produção vigente. Daí a necessidade da discussão sobre a concepção de competência nas políticas educacionais para a formação humana.

As reformas na educação brasileira têm sido uma arena de disputas fundamentadas na pedagogia das competências¹⁸. A partir do pensamento de Freitas (2018, p. 45) entendemos que as reformas educacionais “[...] constroem o caminho da inserção da educação no livre mercado” a partir de 1990. As finalidades educativas dessas reformas culminam na garantia das necessidades do mercado, orientada pelas grandes organizações e empresas que administram a empregabilidade na sociedade capitalista.

Com isso, para a apreensão da noção de competência, posta na pedagogia por competências, tomamos a TGA como ponto de partida para a análise devido a direta relação com o mundo organizacional/empresarial vinculado à educação contemporânea. A busca da conceituação ou aproximação da noção de competência na educação tem bases epistêmicas nos modelos de gestão apresentados ao longo da história pelos diversos modos de produção capitalista e suas crises (Fordismo; Taylorismo; Toyotismo¹⁹) e que regem as finalidades educativas. Buscamos tencionar tais proposições nas suas contradições a partir do seu movimento histórico, assim como identificar, sistematizar e revelar a noção de competência nas teorias citadas que retumbam na educação.

1.1 Conceito de competência e a Teoria Geral da Administração (TGA)

A lealdade dos empregados é enfraquecida, pois as pessoas sentem que podem ser substituídas por outros contratos de serviços. A cultura corporativa torna-se frágil. Com produtos e mercados mutáveis, a organização pode precisar mudar os empregados para poder adquirir o composto adequado de novas habilidades e competências humanas (CHIAVENATO, 2003, p. 535).

Nesta seção, intencionamos compreender as finalidades histórico-teóricas das competências e como se pode perceber no excerto anterior, qual a finalidade das competências humanas na cultura corporativa: empregados mutáveis para atender determinadas necessidades da organização. Nesse sentido, vamos a compreensão do papel da TGA: a junção de pessoas e

¹⁸ A discussão sobre a pedagogia das competências no viés do MHD como uma “[...] pedagogia de concepção eminentemente pragmática [...]” com o objetivo de “[...] gerir incertezas e a levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar [...]” às exigências do modo de produção capitalista (TANGUY, 1997, apud ARAÚJO, 2004, p. 508).

¹⁹ Saviani (2021, p. 429), no livro “História das ideias pedagógicas no Brasil” apresenta a seguinte explicação: “O modelo fordista apoia-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos taylorista de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos standardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigindo ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques[...].”

recursos (materiais, equipamentos, informações, dinheiro e tecnologia) com a finalidade de prestar serviços e produzir bens, assim como, formar um administrador de sucesso, nas suas condições pessoais para trabalhar em qualquer empresa/organização. A TGA além de agrupar recursos e pessoas, delega tarefas, elabora normas, atribui funções e responsabilidades dentro de uma organização. Na clássica obra *Introdução à TGA*, Chiavenato afirma no prefácio que

[...] a TGA é incrivelmente instrumental. Ela fornece ao administrador a arma mais poderosa: a sua habilidade conceitual. Saber pensar e saber diagnosticar antes de executar ou operacionalizar ações ou programas de trabalho. Criar e inovar. Melhorar e renovar sempre e sempre. O talento administrativo funciona ao redor dessas competências básicas (CHIAVENATO, 2003, p. VII).

O autor complementa explicando que para a TGA, esse profissional, o administrador, precisa saber pensar antes das ações no trabalho, exige criatividade e inovação. Reitera que a busca pela melhoria desse profissional é eterna, sempre e sempre, idealiza-se um perfil de sujeito talentoso com competências consideradas básicas. Tal percepção de sujeito, de ser humanos, exige competências que são essenciais e outras surgirão no desenvolvimento do mercado, da empresa, da organização.

Sendo assim, segundo Chiavenato (2003), a sociedade contemporânea, composta por diferentes organizações se vinculam com atividades planejadas, ordenadas, conduzidas, efetivadas e, principalmente, controladas por pessoas diretamente vinculadas a elas. O controle exercido de sujeitos para sujeitos exige competências na formação pessoal, técnica e profissional; com recursos humanos, não-humanos e racionalizados como financeiro, mercadológico, tecnológico etc.

A TGA é uma área do conhecimento que pode ser utilizada “[...] nas organizações lucrativas (empresas) ou nas organizações não-lucrativas. A TGA trata do estudo da Administração das organizações”, (CHIAVENATO, 2003, p. 2). A partir disso, poderíamos entender que as organizações se dão em duas maneiras no Estado Moderno²⁰: há organizações lucrativas (denominadas empresas) e organizações sem fins lucrativos (denominadas de igreja,

²⁰ Consideramos como Estado Moderno a definição proposta no Dicionário Gramsciano: “[...] da fase econômico-corporativa à fase ético-política ou hegemônica do Estado, ou seja, da pré-história a história do Estado moderno, se passa por meio da aquisição do consenso dos governados. E para Antônio Gramsci (1891-1937) parece evidente que seja assim, sobretudo no que diz respeito aos Estados democráticos do século XX [...] ‘a ordem social’ é o ‘conjunto dos direitos e deveres’ [...] o ensino na escola elementar dos direitos e deveres é o ensino das ‘primeiras noções sobre o Estado e a sociedade’). Os dois momentos são recíprocos e sua reciprocidade é o que constitui o fundamento do Estado moderno como Estado de direito. Tal modelo pertence ao projeto histórico da burguesia.” (LIGUORI; VOZA. 2017, p. 274 e 407)

exército, instituições filantrópicas, serviços públicos etc.). No entanto, há a compreensão de que não há organização “sem fins lucrativos” no processo capitalista de produção, a realidade material do fenômeno nos revela que isso não é possível devido a forma de relação estabelecida para criação e acumulação da mais-valia (MARX, 2013, p. 213).

A prioridade da TGA é o desenvolvimento da habilidade conceitual que considera as habilidades humanas e técnicas. Para tanto, são necessárias algumas competências pessoais para auxiliar na capacitação para pensar, organizar situações complexas, identificar problemas, apresentar resultados e criar soluções inovadoras na organização. A necessidade de competências pessoais é importante na TGA, em decorrência disso, a competência é entendida como qualidades de uma pessoa que seja “[...] capaz de analisar uma situação, apresentar soluções e resolver assuntos ou problemas”, pois esse é considerado como “[...] o maior patrimônio pessoal do administrador. O seu capital intelectual²¹; a sua maior riqueza.” (Chiavenato, 2003, p. 4). Diante dessas proposições, o administrador precisa desenvolver três outras competências que o autor as chama de competências duráveis. Na Figura 1, percebe-se as competências duráveis do administrador, segundo Chiavenato (2003):

Figura 1- As competências duráveis do administrador



²¹ Destacamos a seguinte definição de Chiavenato (2003, p. 628): “[...] capital intelectual é o conhecimento que tem valor para a organização. É constituído pelo capital humano, capital estrutural (ou financeiro) e pelo capital de clientes [...]”.

Fonte: Chiavenato (2003, p. 4).

As três competências duráveis, que conduzem o administrador na TGA, são chamadas pelo autor de “Santíssima Trindade” devido à relevância a elas atribuída. Com isso, é necessária a compreensão como cada uma delas contribuem para o sucesso profissional, segundo Chiavenato (2003). Seguiremos fazendo a análises de cada uma delas, vale ressaltar que essa organização está apenas em caráter explicativo, não há um sequenciamento ou ordenamento para as competências duráveis.

Primeiro ponto, de acordo com a Figura 1, a competência conhecimento significa a capacidade de aprender a aprender, ser capaz de reciclar²² o conhecimento constantemente, de construir uma rede de contato com outros profissionais, sem deixar o seu conhecimento se tornar ultrapassado ou obsoleto. Sabemos que o conhecimento é fundamental, no entanto, não garante o sucesso profissional, Chiavenato (2003). Seguiremos, em sequência, fazendo a análise de cada uma das competências duráveis na Figura 1.

Segundo ponto, a competência perspectiva, da Figura 1, significa saber colocar em prática o conhecimento, a capacidade de saber fazer. Numa perspectiva pessoal, de maneira prática, para aplicar o conhecimento na observação de situações e resolução de problemas na condução da organização, propor soluções de maneira criativa e inovadora. O profissional nesse viés é autônomo e independente nas suas ações.

Terceiro ponto, a competência atitude, da Figura 1, significa saber agir diante de situações complexas no trabalho: lidera, motiva, comunica e conduz com maestria as situações na convicção contínua de fazer o melhor. O perfil desse sujeito é de empreendedor, agente de mudança, não apenas de conservação, não se conforma com os problemas, conduz seus liderados persuadindo-os a aderirem ao seu projeto, à proposta da organização.

O ser humano nesse perfil das competências duráveis do administrador, segundo Chiavenato (2013), precisa possuir a competência do conhecimento (saber), a competência da perspectiva (saber fazer) e a competência da atitude (saber fazer acontecer). Para a TGA, a competência pessoal²³ é considerada a mais importante, pois é a pessoa, único e

²² Termo “reciclar” utilizado por Chiavenato (2003, p. 4), para alguns educadores, não carrega sentido pedagógico em si mesmo, haja vista, que essa mesma palavra é utilizada para reciclagem de lixo, sendo assim, nenhum conhecimento é lixo para ser reciclado. Consideramos que o conhecimento é construído nas mediações históricas do sujeito para sua consciência e emancipação. [Nota nossa.]

²³ Na competência pessoal contém as competências duráveis do administrador: conhecimento, perspectiva e atitude; sendo esta última a mais importante para a formação pessoal. A competência atitude na construção de competência pessoal, permite mudanças dentro da organização/empresa, haja vista que o seu principal produto é a inovação.

exclusivamente, o indivíduo “[...] que faz acontecer a mudança de mentalidade, de cultura, de processos, de atividades, de produtos/serviços etc. Seu principal produto é a inovação [...] torna as organizações mais eficazes e competitivas e as orienta rumo ao sucesso [...]” (CHIAVENATO, 2003, p. 6). Com isso, as competências duráveis na competência pessoal precisam de espírito empreendedor, termo tão em voga atualmente.

A competência pessoal exige um perfil de ser humano empreendedor, alguém que não percebe apenas problemas ou ameaças, mas aquele que assume risco e ao ver o problema, logo, o oportuniza para uma ação eficiente na organização. Diante disso, a TGA apresenta o modelo burocrático desenvolvido por Max Weber²⁴ (1864-1920): a de organização na busca da sistematização e ordenamento do sistema moderno de produção do capitalismo. Chiavenato (2003) ao discutir o modelo burocrático da organização apresenta como característica do pensamento weberiano a competência técnica e meritocrática.

Para compreendermos a competência técnica e meritocrática, precisamos retornar à Teoria da Burocracia na Administração²⁵ no processo histórico-teórico, compreendermos a raiz dessa teoria na Administração. Segundo Chiavenato (2003), essa teoria encorpou-se na administração a partir da década de 1940 devido à fragilidade das teorias anteriores por apresentarem percepções demasiadamente extremas e não completas sobre a organização/empresa. O momento histórico exigia um modelo racionalizado que conduzisse a organização humana e primordialmente à empresa, pois elas cresciam e necessitavam de algo bem-definido. Nesse contexto, os vários funcionários que compõem a empresa, homens e mulheres, eram alocados em diversos setores de produção e hierarquização. Todos os esforços estavam voltados para a execução das tarefas específicas dentro de um modelo dirigido e controlado.

Chiavenato (2003) explica que tanto a Teoria Clássica²⁶ como a Teoria das Relações Humanas²⁷, na Administração, não conseguiram apresentar uma organização robusta e abrangente que orientasse o administrador em seu trabalho. Para tanto, vários estudiosos foram em busca de explicações nas obras do economista, jurista e sociólogo Max Weber (1864-1920), assim surgiu a nova teoria, a Teoria da Burocracia na Administração com a competência técnica

²⁴ “O primeiro teórico das organizações foi incontestavelmente Max Weber. Weber estudou as organizações sob um ponto de vista estruturalista, preocupando-se com sua racionalidade, isto é, com a relação entre os meios e recursos utilizados e os objetivos a serem alcançados pelas organizações burocráticas. A organização por excelência, para Weber, é a burocracia” (CHIAVENATO, 2003, p. 254)

²⁵ Chiavenato (2003) faz uso dessa e de outras nomenclaturas com iniciais maiúsculas.

²⁶ “Teoria Clássica é a corrente iniciada por Fayol para o tratamento da Administração como ciência na formatação e estruturação das organizações.” (CHIAVENATO 2003, p. 23).

²⁷ “Teoria Das Relações Humanas é a corrente iniciada com a Experiência de Hawthorne e que combatia os pressupostos clássicos através da ênfase nas pessoas e nas relações humanas.” (CHIAVENATO 2003, p. 23).

e meritocrática. Assim, a predominância nas organizações e empresas na gestão por competências ganha força e vai se consolidando na administração. Para tanto, refletimos sobre burocracia a partir da conceituação de Chiavenato (2003) e Weber (1982) da seguinte maneira:

Para Chiavenato (2003):

Segundo o conceito popular, a burocracia é entendida como uma organização onde o papelório se multiplica e se avoluma, impedindo soluções rápidas ou eficientes. O termo também é empregado com o sentido de apego dos funcionários aos regulamentos e rotinas, causando ineficiência à organização. O leigo passou a dar o nome de burocracia aos defeitos do sistema (disfunções) e não ao sistema em si mesmo. O conceito de burocracia para Max Weber é exatamente o contrário. Para ele, a burocracia é a organização eficiente por excelência (CHIAVENATO, 2003, p. 262).

Já para Max Weber (1982)

Quando plenamente desenvolvida, a burocracia também se coloca, num sentido específico, sob o princípio do *sine ira ac studio*²⁸. Sua natureza específica, bem recebida pelo capitalismo, desenvolve-se mais perfeitamente na medida em que a burocracia é “desumanizada”, na medida em que consegue eliminar dos negócios oficiais o amor, o ódio, e todos os elementos pessoais, irracionais e emocionais que fogem ao cálculo. É essa a natureza específica da burocracia, louvada como sua virtude especial (WEBER, 1982, p. 251).

Discutiremos as ponderações de cada autor citado sobre a Teoria da Burocracia na Administração para a apreensão dos aspectos da noção de competência na burocracia empresarial que reverbera na educação. A ordem apresentada dos autores existe, apenas, para sistematização das reflexões.

Chiavenato (2003) apresenta que a burocracia pode ser considerada no conceito popular como papel em grande volume, da não agilidade das tramitações e da ineficiência vinculada aos funcionários acostumados com a rotina de uma organização. Nessa dinâmica de explicação, Chiavenato toma o conceito de Weber para contribuir na definição pertinente à burocracia que é o oposto do conceito popular apresentado anteriormente. A burocracia para Weber, segundo Chiavenato, é organizar com eficiência para alcançar a excelência da organização e reitera com a definição de que a “[...] burocracia é a organização legal, formal e racional por excelência”

²⁸ Em latim: *sine ira ac studio*. Em português: sem raiva sem ambição. (Tradução livre)

(CHIAVENATO, 2003, p. 286). Há registros de organizações burocráticas em outras épocas, no entanto, apenas no Estado Moderno é que a burocracia atingiu tamanha proporção.

Em Weber (1982), a burocracia desenvolve perfeitamente sua natureza no capitalismo. A compreensão em que a burocracia, na racionalidade contemporânea, alcança o seu ápice ao ponto de conquistar ainda mais a característica desumanizada do trabalho humano. Para a burocracia, as relações humanas que permeiam toda ação dentro da organização, como os elementos pessoais, irracionais e emocionais, devem ser eliminados dos negócios oficiais para alcançar a eficiência e a excelência. Sendo assim, Chiavenato (2003) apresenta outras características da burocracia, no entanto, destacamos apenas a competência técnica e a meritocracia para conduzir a análise até à teoria da pedagogia das competências.

A burocracia é uma organização na qual a escolha das pessoas é baseada no mérito e na competência técnica e não em preferências pessoais. A seleção, a admissão, a transferência e a promoção dos funcionários são baseadas em critérios de avaliação e classificação válidos para toda a organização e não em critérios particulares e arbitrários. Esses critérios universais são racionais e levam em conta a competência, o mérito e a capacidade do funcionário em relação ao cargo. Daí a necessidade de exames, concursos, testes e títulos para admissão e promoção dos funcionários (CHIAVENATO, 2003, p. 264).

A burocrática na organização, segundo a TGA de Chiavenato (2013), faz a escolha do sujeito a partir dos seus méritos individuais, de sua competência técnica e sua relação com o cargo que deseja ocupar. E dentro dessa estrutura fortemente organizada, a burocracia estabelece os critérios de exames, de admissão e de promoção. Tal racionalidade no mundo pós-moderno, especificamente no ocidental, fez a burocracia ganhar forças devido ao modelo de sociedade atuante.

Teoricamente, Fleury e Fleury (2001, p. 187) compreendem que “[...] competência não se limita a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos detido pelo indivíduo, nem se encontra encapsulada na tarefa” dentro da burocracia da organização. Os autores tomam como base, para essas considerações, a literatura americana e europeia, em especial a francesa devido a enriquecedora contribuição. Para esses autores

[...] competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 185).

O alto desempenho apresentado como manifestação de alguém competente é o fenômeno observável, a capacidade humana manifesta fundamentada na inteligência e na personalidade do indivíduo. Entendemos que cada indivíduo possui as suas competências e por isso apresentam melhores desempenhos, ignorando o contexto sociocultural e econômico no qual está inserido. Reforçando a responsabilidade do indivíduo em deter, estocar conhecimentos, habilidades e atitudes independente de seus recursos econômicos.

Nos Estados Unidos, psicólogos e administradores compreenderam que competência é considerada “[...] uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 184). Naquele momento dos estudos sobre competência, faziam a distinção entre competência e aptidões, pois consideravam aptidão como naturalidade do talento de uma pessoa, com características inatistas.

Os norte-americanos destacam a importância do alinhamento da competência ao cargo, pois ao verificar as necessidades do cargo, da função ou da posição na organização é preciso ponderar se o sujeito possui as competências necessárias. Nessa linha norte-americana, ao gerir uma organização com base nas competências, o administrador moderno faz uso da palavra competência, apenas para relacionar o sujeito trabalhador aos princípios do taylorismo-fordismo.

Para os europeus, a competência na administração das organizações precisava ir além do modelo taylorista-fordista, pois não atendia às necessidades do mundo globalizado e em constante mudanças. As organizações possuem modelos de gestão complexos que exigiam mais que competências vinculadas ao cargo, sendo assim, avançam para as competências na competitividade entre as organizações. Nos modelos taylorista-fordista de organização do trabalho, a qualificação²⁹ era o suficiente para definir a relação profissional do indivíduo com a organização e a partir disso definir qual posição ou cargo o sujeito ocuparia (FLEURY; FLEURY, 2001). A qualificação acontece por instituições educacionais para a formação dos indivíduos em determinado ramo de atuação do profissional, dando-lhes a certificação devida para a execução de determinada tarefa.

Na França, o debate sobre competências ganhou evidências nos anos de 1970, pois questionava o conceito de qualificação. A necessidade de alinhamento entre a qualificação, a

²⁹ “[...] O conceito de qualificação remonta ao surgimento do Estado de Bem-Estar Social retomando, no processo de consolidação da sociedade industrial, o papel regulador jogado outrora pelas corporações. [...] O conceito de qualificação é uma resposta a essa ausência de regulações sociais. Nascido no pós-guerra, ele formaliza, de certo modo, as aquisições dos movimentos sociais precedentes.” (RAMOS, 2002, p. 41-42)

formação profissional e a necessidade das empresas/organizações no mundo do trabalho foi que emergiu a necessidade da “[...] relação entre competências e saberes – saber agir” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 186). Fleury e Fleury (2001) apresentam conceitos da competência a partir da concepção norte-americana (Estados Unidos) e europeia (França). Em Curado Silva (2022) podemos compreender a noção de competência em diferentes países e devido à abrangência, destacamos quatro noções/tradições: tradição pedagógica francesa, tradição pedagógica americana, tradição pedagógica inglesa, tradição pedagógica brasileira. Vejamos de maneira sucinta a Figura 2.

Figura 2 - Tradição pedagógica da noção de competência



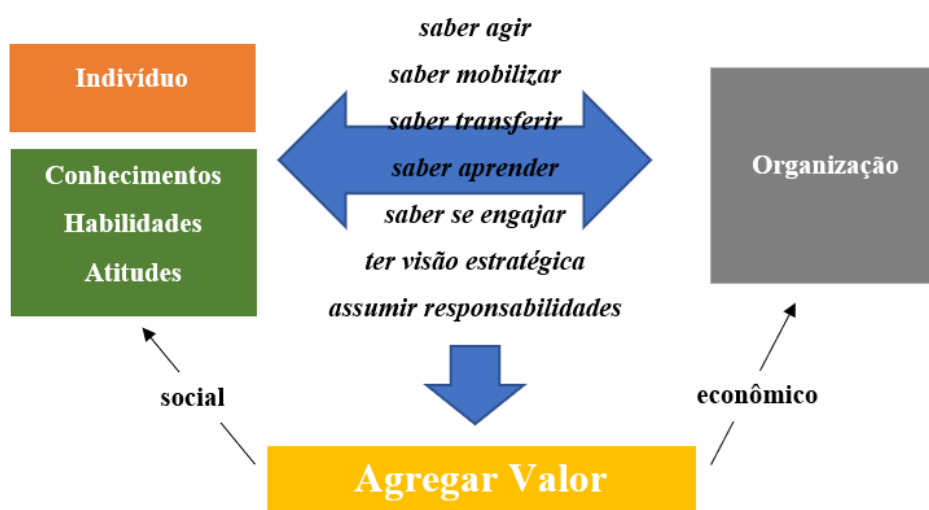
Fonte: figura elaborada pela autora da dissertação (CURADO SILVA, 2022).

A Figura 2, a partir de Curado Silva (2022) apresenta a discussão sobre competência(s) em diferentes lugares e como cada uma dessas nações apontam características específicas para a formação de competências no indivíduo, seja num viés construtivista, ou funcionalista, ou taylorista/fordista. O engendramento de cada abordagem culmina num ponto em comum: formar/ensinar/desenvolver competências no indivíduo para atender às necessidades de uma organização ou do mercado de trabalho dentro de uma função. O perfil de indivíduo exigido

em todas as tradições pedagógicas se caracteriza em atender às necessidades do modo de produção vigente com suas demandas que se metamorfoseiam de crise em crise, como o capitalismo se constitui.

Fleury e Fleury (2001) considera o conceito de competência como “[...] saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica.” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 187). Nos sistemas educacionais, a concepção de competência avança para outras áreas, como acontece no Brasil nos anos de 1990. As características franceses consolidam a noção de competência no modelo brasileiro tanto na educação quanto na administração, haja vista a necessidade do indivíduo com competência para a organização, para agregar valor tanto ao indivíduo quanto à organização, como mostra a Figura 3.

Figura 3 - Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização



Fonte: figura adaptado pela pesquisadora (FLEURY; FLEURY, 2001)

A Figura 3, aponta as competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização. O indivíduo precisa ter visão estratégica, assumir responsabilidades e saber: agir, mobilizar, transferir, aprender e se engajar socialmente e economicamente para agregar valor. A TGA, com sua definição de competência em Chiavenato (2001), se assemelha à apresentada por Fleury e Fleury (2001) na Figura 3. A relação do sujeito com a organização/empresa está na construção de agregar valor a ambos, tanto para o indivíduo quanto para a organização. Chiavenato (2003) prossegue na conceituação de competência relacionando dois aspectos que compõem a TGA: o capital intelectual e o capital humano.

A sociedade é composta por organizações lucrativas ou não-lucrativas e que essas organizações quando chegam a um determinado tamanho precisam ser administradas e as pessoas são estratificadas considerando seu capital humano³⁰, como afirma Chiavenato (2003). A TGA, como estudo da administração das organizações, aplica-se a toda organização e afirma que é necessário um administrador para geri-la, não apenas com conhecimentos, habilidades e competências, porém com qualidades que “[...] coadunam com os novos padrões de cultura e de trabalho.” (Ibidem, p. 3). Sendo assim, Chiavenato considera que

Capital humano é o conjunto integrado de conhecimentos, habilidades e competências das pessoas em uma organização. Como o capital estrutural, o capital humano é possuído pelas pessoas que os detêm e não pela organização que as emprega. O capital humano é uma parte renovável do capital intelectual (CHIAVENATO, 2003, p. 629).

A partir dessa definição de capital humano, segundo Chiavenato (2003), esse ambiente de competências ou competitividade da organização/empresa é contraditório, pois exige um capital humano específico. Chiavenato (2003) apresenta que o capital humano é composto por pessoas que possuem determinadas competências. Ao retomamos a Teoria da Burocracia apresentada por Weber (1982) e considerarmos que a organização/empresa almeja alcançar a eficácia e a excelência nos seus produtos e serviços, é preciso considerar no capital humano a “desumanização” burocrática, se assim podemos nomear, pois capitaliza o humano eliminando dos negócios todos os elementos emocionais, irracionais e pessoais.

Seguindo nessa linha de pensamento, indagamos: para que tipo de sociedade está posta essa definição de capital humano proposto na TGA? Ao analisarmos a historicidade desta sociedade permeada de contradições, compreendemos que está estabelecida uma sociedade nos modos de produção capitalista, que é marcada por desigualdades, que o proletariado vende sua força de trabalho para a burguesia que subsiste da acumulação do capital e do trabalho excedido produzindo a mais-valia³¹.

Essa sociedade erigida pela hegemonia do capital, torna inevitável as relações dos meios de produção não reverberarem na educação que o Estado propõe por meio das políticas

³⁰ “[...] novas noções ideológicas [...] atualizam e, ao mesmo tempo, agravam o caráter de fetiche da noção de capital humano. Noções ideológicas, portanto, que buscam mascarar o que está subjacente à crise do capital e suas consequências funestas para a vida da maioria dos seres humanos [...]” (FRIGOTTO, 2015, p. 215-216).

³¹ Bottomore (1988, p. 361) afirma que “[...] a extração de mais-valia é a forma específica que assume a exploração sob o capitalismo, a *diferentia specifica* do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de lucro e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário [...] A mais-valia [...] é o valor produzido pelo trabalhador que é apropriado pelo capitalista sem que um equivalente seja dado em troca. Não há, aqui, uma troca injusta, mas o capitalista se apropria dos resultados do trabalho excedente não pago.”

educacionais. Essas reformas aparecem por meio de políticas educacionais na perspectiva da formação humana para atender as demandas mercadológicas. As reformas são erigidas pela lógica do capital.

Não poderíamos seguir essa argumentação sem considerar o que é capital dialeticamente. Mesmo sabendo da dificuldade em defini-lo por ser uma categoria muito complexa, Marx (2008, p. 267) diz que “[...] O capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo.”. O dicionário do pensamento marxista afirma que

Para Marx, um dos aspectos essenciais do capital é o de que ele tem que ser acumulado, independentemente das preferências subjetivas ou das convicções religiosas dos capitalistas tomados individualmente. A pressão sobre os capitalistas particulares se processa por meio do mecanismo da concorrência. Como o capital é valor que se expande a si mesmo, seu valor deve, pelo menos, ser preservado. Por força da concorrência, a mera preservação do capital é impossível sem que ele ao mesmo tempo se expanda (BOTTOMORE, 1988, p. 13).

Para seguirmos na compreensão de capital e sua direta relação com o modo de produção capitalista e sua constante preservação para a expansão, retomamos com Chiavenato (2003). O termo competência faz parte tanto do capital humano quanto do capital intelectual na Teoria Geral da Administração – TGA. O capital humano compõe o capital intelectual na TGA, sendo o primeiro composto por conhecimentos e habilidades, o segundo, considerado valor de negócio para a organização que não é possível tanger, porém considera o valor de clientes, da organização e das competências. Para tanto, o capital intelectual é composto por outros capitais, como o humano, financeiro e clientes, portanto nos ateremos a apreensão do capital humano e do capital intelectual. Sendo assim, percebemos o valor atribuído à competência como “saber fazer” dentro da burocracia da organização que é considerado capital intelectual na TGA. Na Figura 4, apresentamos a explanação de Chiavenato (2003, p. 595) ao explicar capital intelectual e capital humano e sua correlação de maneira hierárquica e interrelacional.

Figura 4 - Competências como capital humano



Fonte: figura elaborada pela autora da dissertação.

Como pode ser visto na Figura 4, o capital humano na Teoria Geral da Administração – TGA se apresenta em forma de competências individuais: a capacidade que o sujeito apresenta para agir em determinada situação dentro da organização. Esse modo de operar prático envolve a educação e as experiências vivenciadas pelo indivíduo, assim como seus valores.

Seguindo na compreensão de capital intelectual é preciso apresentar o sentido das palavras separadamente, tanto capital quanto intelectual. Para tanto, é preciso se chegar à essência por meio das contradições e das mediações. Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o que mais clarifica as apreensões do real, além das aparências, do que seja capital tomamos os estudos de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), pois ao apreenderem a materialidade histórica da sociedade por meio da infraestrutura e da superestrutura do modo de produção na sociedade capitalista apresentam a relação da burguesia e do proletariado no modo de produção capitalista.

Sendo assim, entendemos que o capitalismo tem relação direta com a exploração do trabalhador assalariado pela sua força de trabalho devido ao seu caráter de acumulação e “[...] independentemente das preferências subjetivas” (BOTTOMORE, 1988, p. 13). Nesse sentido, o capital se efetiva e se desenvolve na produção da mais-valia. Reiterando a compreensão do que seja capital em Marx (2013), mesmo havendo várias definições, apresentamos o excerto a seguir para auxiliar na explicitação do sentido atribuído ao capital.

[...] capital é dinheiro, capital é mercadoria. Na verdade, porém, o valor se torna, aqui, o sujeito de um processo em que ele, por debaixo de sua constante variação de forma, aparecendo ora como dinheiro, ora como mercadoria, altera sua própria grandeza e, como mais-valor, repele [*abstösst*] a si mesmo como valor originário valoriza a si mesmo. Pois o movimento em que ele adiciona mais-valor é seu próprio movimento; sua valorização é, portanto, autovalorização. Por ser valor, ele recebeu a qualidade oculta de adicionar valor. Ele pare filhotes, ou pelo menos põe ovos de ouro. Como sujeito usurpador de tal processo, no qual ele assume ora a forma do dinheiro, ora a forma da mercadoria, porém conservando-se e expandindo-se nessa mudança, o valor requer, sobretudo, uma forma independente por meio da qual sua identidade possa ser constatada. E tal forma ele possui apenas no dinheiro. Este constitui, por isso, o ponto de partida e de chegada de todo processo de valorização (MARX, 2013, p. 172).

A compreensão de Marx (2013) sobre capital como dinheiro e mercadoria na sua atribuição de valor é a proposição que bem explica a utilização das expressões capital intelectual e capital humano apresentadas na Teoria Geral da Administração – TGA por Chiavenato (2003), pois percebemos os autores apresentam sujeitos o movimento do capital para o sujeito individual. Chiavenato (2003) apresenta um sujeito com competências individuais para uma determinada organização/empresa e destaca a importância de se usar o capital humano para a construção do capital financeiro da empresa, tornando o capital como mercadoria, mercadoria humana. Sendo assim, se fizéssemos a substituição literal de capital intelectual e capital humano, a partir da definição de Marx (2013), ficaríamos com a seguinte situação: “Mercadoria Intelectual” e “Mercadoria Humana”.

O sujeito proposto pela Teoria Geral da Administração – TGA se torna mercadoria/dinheiro e seu capital intelectual agrega valor à organização, conseqüentemente, a valorização do capital financeiro com a produção da mais-valia, do trabalho excedente não pago ao trabalhador (MARX, 2013). O sujeito apresentado precisa considerar o seguinte: “[...] na Era da Informação³², o capital financeiro cede o trono para o capital intelectual. A nova riqueza passa a ser o conhecimento, o recurso organizacional mais valioso e importante” (CHIAVENATO, 2003, p. 576). Nesse sentido, o sujeito também precisa considerar que segundo o pensamento marxiano, o capital acrescenta valor em si mesmo, num processo de valorização ora dinheiro, ora mercadoria, sendo seu ponto de partida e seu ponto de chegada. Para tanto, todo o movimento da construção do capital intelectual passou a ser mercadoria para a organização/empresa: tanto o sujeito como a suas competências individuais.

³² Chiavenato (2003, p. 629) define que a “[...] a Era da Informação é o período iniciado por volta da década de 1990, com o irrompimento da tecnologia da informação, da globalização dos negócios e de fortes mudanças que levaram à instabilidade e imprevisibilidade”.

Isso se explica na compreensão do que se entende por competência na perspectiva de capital intelectual e capital humano na TGA, pois está diretamente vinculada ao capital financeiro, isso não a diminui, pelo contrário, como já fora citado, que ora assume “[...] forma do dinheiro, ora a forma da mercadoria, porém conservando-se e expandindo-se nessa mudança” (MARX, 2013, p. 172). Nesse sentido, consideramos alguns apontamentos sobre o que se entende por *intelectual*, para apreendermos algumas aproximações do que seja capital intelectual, haja vista que nos parágrafos anteriores explicitamos o que é capital.

Para a produção de capital intelectual “[...] muitas organizações desenvolvem esquemas de educação corporativa e universidades corporativas e virtuais para melhorar a gestão do seu capital intelectual” (CHIAVENATO, 2003, p. 595). Diante disso, não podemos esquecer que esse interesse da organização na educação do sujeito está diretamente vinculado a agregação de valor, para adicionar mais-valia à organização. O que podemos melhor compreender com a metáfora usada por Marx (2013, p. 172) na citação anterior sobre o capital parir “filhotes” ou pôr “ovos de ouro”. A finalidade educativa de esquemas de educação não está na formação do sujeito consciente de si e para si, mas na formação de capital financeiro.

Com isso, prosseguimos na compreensão de capital intelectual, já vimos algumas ponderações sobre capital e seguimos buscando o sentido de intelectual. Inicialmente, fizemos uma busca online no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (PRIBERAM, 2022) que apresenta seis significados para a palavra “Intelectual”. A palavra se origina no latim *intellectualis*, especificamente, como adjetivo de dois gêneros apresenta três definições:

1. Que é domínio da inteligência. 2. Relativo à inteligência. 3. Espiritual; e, como adjetivo de dois gêneros e substantivo de dois gêneros outras três definições: 4. Que ou quem tem gosto predominante pelas coisas do espírito. 5. Que ou quem tem uma atividade intelectual permanente ou predominante. 6. Que ou quem tem grande cultura (PRIBERAM, 2022)

Morfologicamente, a palavra “Intelectual” é empregada como adjetivo ou substantivo que conduzem para o sentido de inteligência permanente, o sujeito com cultura, que pode ser considerado como conhecimento sobre determinada temática.

Diante dessa primeira aproximação, partimos para a compreensão apresentada da palavra intelectual no materialismo histórico-dialético do pensamento de Gramsci (1891-1937). No Caderno 12, Gramsci apresenta alguns aspectos sobre a questão dos intelectuais.

É preciso elaborar sobre isso um projeto orgânico, sistemático e argumentado. Registro das atividades de caráter predominantemente intelectual. Instituições

ligadas à atividade cultural. Método e problemas de método do trabalho intelectual e cultural, seja criativo ou divulgativo. Escola, academia, círculos de diferentes tipos, tais como instituições de elaboração colegiada da vida cultural. Revistas e jornais como meios para organizar e difundir determinados tipos de cultura (GRAMSCI, 2001, p. 32).

Para Gramsci, a organicidade, a sistematização e a argumentação fazem parte da concepção de intelectual. Os intelectuais estão diretamente ligados às atividades culturais da sociedade. Em Gramsci (2001), o intelectual e o cultural estão intrinsecamente ligados, há intelectuais que podem atender às demandas do modo de produção capitalismo para a conservação dos conceitos de classe, assim como, há intelectuais que podem atender às demandas da sociedade humanista. O intelectual, pensado aqui como alguém ligado a ciência, está a serviço de alguma ideologia, por isso é importante entendermos os modos de produção da sociedade capitalista para compreendermos os demais tipos de sociedade já registradas e a que ansiamos.

Ao considerar a relação com os intelectuais tanto na sua totalidade quanto na complexidade das ações práticas, Gramsci (2001, p. 32) afirma que as ciências se misturavam de tal forma “[...] à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado[...]”. Na propositura apresentada por Chiavenato (2003, p. 595), as próprias organizações/empresas possuem nos seus esquemas de educação, juntamente com seus intelectuais, uma educação com a finalidade de “[...] melhorar a gestão do seu capital intelectual”. Podemos simplificar em dizer que as organizações/empresas buscam esse tipo de intelectual para atender o seu próprio interesse: manter a hegemonia do capital pela acumulação e o aumento da mais-valia. Martins (2011) afirma que os intelectuais, em Gramsci, são vistos como aqueles que disputam pela hegemonia. Nessa perspectiva, alguns desses intelectuais preocupam-se com a conservação da dinâmica capitalista e não com a sua superação.

Na concepção de mundo para Gramsci (2001), essa categoria orgânica de intelectuais é a partir do processo histórico e autônomo; cada agrupamento social tem o seu representante intelectual para a construção da hegemonia de determinado senso comum e ideologias. O dicionário gramsciano compreende que o senso comum é organizado pelos intelectuais da seguinte maneira:

a) todo estrato social tem o seu senso comum, e, portanto, numa sociedade, convivem vários deles; b) o senso comum se define como a concepção de vida e a moral mais difusa num determinado estrato social; c) o senso comum deriva da sedimentação deixada pelas correntes filosóficas precedentes (é ‘o

folklore da filosofia); d) o senso comum se modifica incessantemente (logo, se sucedem no tempo vários sentidos comuns) (LIGUORE; VOZA, 2017, p.722).

Nessa perspectiva gramsciana, percebemos a que tipo de intelectual Chiavenato (2003) se refere quando usa o termo capital intelectual. O próprio uso da palavra capital e seu sentido, já discutido neste texto, nos levam a apreensão do intelectual a serviço do Capital: ao modo de produção capitalista. Divergente daquele “intelectual” que está a serviço da superação desse modelo de sociedade, que se importa com o ser humano e com o coletivo, na busca pela construção do ser humano histórico-social, consciente de si e da sua organicidade nas relações sociais.

Nessa luta por outra hegemonia, composta por uma sociedade com diversos intelectuais, é preciso compreender que há a necessidade de empreender uma forma de reprodução dessa ideologia e que encontrará no campo da educação escolar terreno fértil para a implementação desta concepção. Assim, se faz importante buscarmos entender a essência do movimento mundial em relação à pedagogia das competências na educação. Com isso indagamos: de que forma a base epistemológica da competência, originária com campo da Administração, chega na Educação? Quando e como se deu o movimento da história para o surgimento da pedagogia das competências?

1.2 Pedagogia das competências na Educação

A pedagogia das competências confere ênfase aos aspectos subjetivos dos alunos, em especial àqueles relacionados à aprendizagem, sem considerar o conjunto das determinações históricas e sociais que incidem sobre a educação, promovendo uma certa despolitização de todo o processo educacional. À medida que o foco do processo educativo é a adaptação do sujeito, de seu projeto e de sua personalidade ao contexto do trabalho flexível, que inclui o desemprego, evidencia-se um conceito de homem³³, como ser natural e biológico, voltado para si e para sua sobrevivência independente dos outros. A esta concepção de homem se coaduna uma concepção de conhecimento, definido como a representação subjetiva que temos da realidade. Na vida individual, seria possível elaborar um projeto flexível o suficiente para reverter-se no projeto possível (RAMOS, 2004, p.11).

A tendência educacional da pedagogia das competências na educação ocorre a partir de 1990 em decorrência ao modo de produção estabelecido e das relações de produção capitalista

³³ Todos os momentos que a palavra homem aparecer nesta dissertação estão relacionadas às citações, mantemos como no original, no entanto, fizemos uso de um termo sinônimo que atribui sentido ao gênero humano, isto é, o ser humano.

com suas crises que passam a exigir um sujeito adaptado. O princípio educativo para a pedagogia das competências não se compromete com a transmissão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos construídos pela humanidade, se preocupa com uma construção de sujeito flexível e adaptável, assim como exigem os administradores das grandes empresas.

Na aproximação do conceito de competência, perpassamos pela TGA e diversos autores que dialogam sobre o assunto para entendermos a lógica capitalista. Destacamos que a formação desse novo sujeito trouxe impactos para a área da educação, a partir da proposição de uma nova pedagogia, a pedagogia das competências, que, nesta investigação, apresentamos alguns autores que a associam à pedagogia do aprender a aprender. Nesta busca pela apreensão da noção de competência e seu sentido na educação, consideraremos, inicialmente, o pensamento de Saviani (2013, 2019, 2021a, 2021b e 2021c); Duarte (2001); e Ramos (2002, 2004), pois vinculam a pedagogia das competências à pedagogia do aprender a aprender.

O “aprender a aprender” é fazer para aprender, aprender agindo, fazendo, “[...] isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey”, como afirma Duarte (2001, p. 35-36). A inserção da pedagogia das competências na educação está calcada na pedagogia do aprender a aprender, sua hegemonia ocorre devido aos modos de produção instaurados no modelo de educação global. Esse forte ideário pedagógico faz alusão à teoria construtivista³⁴ e à Escola Nova³⁵. As características do “aprender a aprender” estão diretamente relacionadas com as questões gerenciais do sistema produtivo da economia global do final do século XX e início do século XXI.

A pedagogia do aprender a aprender ocorre devido à gestão da “[...] mundialização da economia [que] só se identifica com uma gestão do imprevisível e da excelência, gestão essa contra a rotina, contra a mera redução de custos e contra a simples manutenção” (DUARTE, 2001, p. 66). Esse modelo sem qualquer tipo de rotina, sem estabilidade, e com perspectivas para a aprendizagem enquanto faz (*learning by doing*), está diretamente relacionado ao modelo de gestão toyotista de produção *just in time*, para atender à demanda daquele momento imediato,

³⁴ O construtivismo é uma teoria de aprendizagem baseada nos estudos desenvolvidos por Jean Piaget (1896-1980) que se dedicou à compreensão aos procedimentos para explicar obtenção do conhecimento humano. E que “[...] o construtivismo é uma concepção subjetivista e psicologizante, da qual está excluído o caráter necessariamente social da formação do pensamento individual” (DUARTE 2001, p. 242).

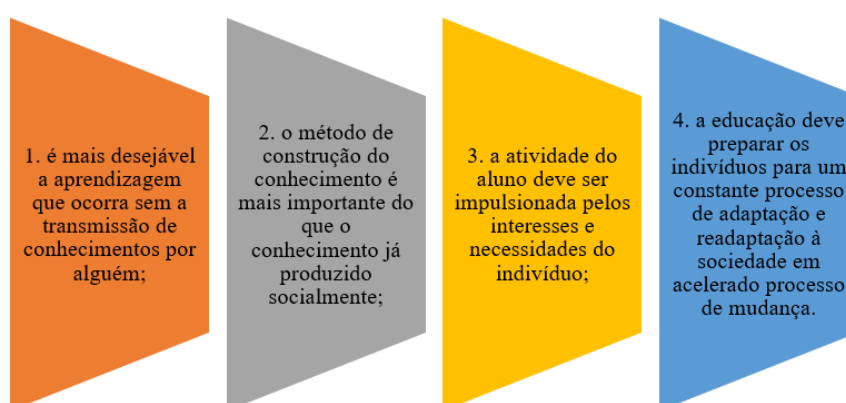
³⁵ A Escola Nova se inicia no começo do século XX em que John Dewey (1859-1952) foi o principal sistematizador das produções do movimento que tem suas bases no pragmatismo para atender às demandas do liberalismo. A Escola Nova surge com “[...] a crítica, geralmente estereotipada, dos modelos educacionais e pedagógicos anteriores e que foram rotulados como ‘escola tradicional’; a mudança de foco da aprendizagem pela transmissão e centrada no professor para a aprendizagem baseada na experiência e na descoberta decorrente dessa; a ilusão de que por meio da educação se corrigiriam os males da sociedade; a ‘descoberta’ da criança; e a exaltação da individualidade e da subjetividade” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 55).

sempre preparado para adaptação à necessidade. O sujeito proposto para a aprendizagem na perspectiva do aprender a aprender está na capacidade de adaptação e reaprender, um sujeito flexível às demandas propostas no mundo pós-moderno que exige competências. Duarte (2001, p. 66) sintetiza que

[...] o aprender a aprender aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. (Idem)

A fundamentação do aprender a aprender está na capacidade adaptativa do sujeito. A análise crítica de Duarte (2001) sobre esse “lema do aprender a aprender”, como referencial a tal propositura, tem posicionamentos valorativos que estão vinculados a uma corrente pedagógica específica: a do pragmatismo, ao “aprender a aprender” voltada para a autonomia do sujeito. Com isso a educação deixa de ser práxis educativa e o sujeito constrói o seu conhecimento educativo, autonomamente por meio da pedagogia do aprender a aprender. Nesse desdobramento apresentado por Duarte (2001), há quatro posicionamentos valorativos em relação à pedagogia do aprender a aprender, conforme apresenta a sistematização na Figura 5.

Figura 5 - Posicionamentos valorativos



Fonte: elaborado pela autora a partir de Duarte (2001).

A pedagogia do aprender a aprender está diretamente relacionada a outras teorias pedagógicas (Escola Nova, construtivismo e pedagogia das competências) com decadência ideológica na burguesia que exigia um novo tipo de sujeito para atender ao liberalismo de seu

surgimento, no início do século XX, e mais tarde ao neoliberalismo³⁶, no final do século XX e início do século XXI. Tais teorias pedagógicas se assemelham aos posicionamentos valorativos apresentados por Duarte (2001) que toma a caracterização da pedagogia do aprender a aprender em quatro posicionamentos, como apresenta a Figura 5.

O primeiro posicionamento valorativo está fundamentado na crescente autonomia do indivíduo e que desconsidera a socialização do conhecimento por meio de outro indivíduo, pois isso o impediria de conquistar a autonomia e poderia ser um empecilho para o avanço do indivíduo. No segundo posicionamento valorativo, o sujeito desenvolve um método para construção do seu conhecimento, é mais relevante desenvolver um “[...] método científico do que o conhecimento científico” (DUARTE, 2001, p. 37). No terceiro posicionamento valorativo, o sujeito só chegaria ao “aprender a aprender” por meio da autonomia, da busca pelos seus interesses e necessidades. Nessa perspectiva, o conhecimento construído pelo sujeito é mais importante do que os conhecimentos historicamente construídos, o que culmina na construção do quarto e último posicionamento valorativo. O quarto posicionamento valorativo propõe a preparação do sujeito para a adaptabilidade e a readaptabilidade diante da volatilidade do conhecimento na atualidade. Em síntese, tais posicionamentos valorativos, Figura 5, pressupõem que o sujeito saiba aprender autonomamente, pois nesse pensamento construtivista, o sujeito precisa ter competência para aprender individualmente através dos seus próprios métodos desenvolvidos para chegar aos conhecimentos que julgar interessantes e necessários.

Tal caracterização apresentada pelos posicionamentos valorativos, Figura 5, explicitados em Duarte (2001) destaca o individualismo e o subjetivismo, também, presentes na teoria pedagógica da Escola Nova marcada pelo liberalismo no início do século XX devido ao novo tipo de trabalho que era exigido (urbano e industrial). Com isso, era necessário constituir um novo modelo de educação: para a formação da mão de obra dos filhos da classe trabalhadora. Esse processo avançou e na última década do século XX, as teorias pedagógicas da Escola Nova e do construtivismo ganharam nova forma de apresentação que foi assimilado pela pedagogia das competências, orientada por políticas neoliberais.

A discussão sobre a pedagogia das competências vem desde o final do século XX no Brasil. Demerval Saviani, em 1983, publicou um artigo na revista *Educação e Sociedade*, com o título de “Competência Política e Compromisso Técnico – O pomo da discórdia e o fruto proibido”, e recentemente, o autor reedita essa discussão da concepção de competência na 12ª edição da obra “Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações” (SAVIANI, 2021b). O

³⁶ Será discutido no capítulo 1.3 sobre a pedagogia das competências e o neoliberalismo.

autor registra algumas estupefações do diálogo entre Guiomar Namó de Mello e Paolo Nosella, seus alunos no curso de Doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A discussão levou Saviani (2021a, 2021b) a compreender a finalidade da pedagogia das competências: munir o sujeito de atitudes e condutas flexíveis, com a capacidade de adaptar-se e readaptar-se – eternamente – nas mais diversas situações propostas pela “[...] lógica mercantilista no campo educacional” (SAVIANI, 2021c, p. 100).

A noção de competência está na capacidade de agir e na ação dos indivíduos diante de diversas situações imprevisíveis, contextos complexos e instáveis. Está no saber-fazer prático e eficiente pelos próprios sujeitos; os conhecimentos individuais são observados pelos comportamentos, pela realização do trabalho, pela execução da tarefa. O individualismo é predominante, pois cada pessoa é responsável pelo seu processo de aprender a aprender e desenvolver suas próprias competências para atender às demandas do mercado, como enfatizou Saviani (2021a, p. 435) que a raiz etimológica da palavra competência está subordinada à “mão invisível do mercado”.

O empenho em introduzir a ‘pedagogia das competências’ nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intuito de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo conceito competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade (SAVIANI, 2021a, p. 437 - 438).

O perfil de cidadãos para século XXI está ajustada a maximização da eficiência e da produtividade. A responsabilidade da educação escolar se tornou em preparar indivíduos competentes que corresponda às demandas exigidas pela sociedade estabelecida nesse modo de produção com vista ao crescimento da mais-valia. Assim, tanto Saviani (2021a) quanto Duarte (2001) consideram que a pedagogia das competências conduz a eficiência e produtividade, condicionando o indivíduo a essa formação para além da qualificação, construída com competências voláteis.

Nesta investigação epistemológica de competência, Saviani (2021a) e Duarte (2001) apontam que a base teórica é o construtivismo, no discurso do neoconstrutivismo disseminado a partir do início do século XXI. Esse neoconstrutivismo se assemelha à teoria construtivista que a aprendizagem acontece a partir da ação, da construção pessoal e que a aprendizagem é vista como o próprio desenvolvimento do discente para a conquista do fim prático (SAVIANI,

2021a), divergente da aprendizagem esclarecedora, que conduz à conscientização. Os sistemas de educação que seguem o modelo do neoconstrutivismo reproduz os moldes de grandes empresas e a educação passa a ser “[...] doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado [...]” (SAVIANI, 2021a, p. 441). As propostas legitimadas pelo neoconstrutivismo das grandes empresas, com seus modelos de gestão, são legitimadas por políticas educacionais globais a partir do final do século XX, pois há uma nova forma de produção.

[...] neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema ‘aprender a aprender’ como orientação pedagógica (SAVIANI, 2021a, p.441).

Segundo Saviani (2021a), a orientação pedagógica para o século XXI permanece no pragmatismo do aprender a aprender, do neoescolanovismo, do neoconstrutivismo e do neotecnicismo, em suma, mais do mesmo. No entanto, com nova indumentária sob a égide da qualidade total³⁷ e direitos de aprendizagem, na BNCC, seguindo modelo de gestão empresarial para a organização e o funcionamento da educação escolar.

O capital humano exigido a partir desse novo paradigma pragmático da pedagogia das competências diverge daquele proposto após a crise da década de 1970, pois ele assumiu um novo significado. O capital humano “[...] estava pautado numa lógica econômica centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos dos trabalhadores” (SAVIANI, 2021a, p. 430). Essa conceituação prevaleceu até a década de 1990, sob a lógica de interesses do mercado, das organizações privadas, e não do Estado, pois a ele não mais cabia o dever de assegurar a formação e a qualificação de mão de obra para preenchimento dos postos de trabalho. Desse momento em diante a responsabilidade da formação do capital humano passa para o indivíduo por meio de suas escolhas. Desse momento em diante, “[...] o indivíduo que terá de exercer sua capacidade escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho” (SAVIANI, 2021a, p. 430).

³⁷ “O paradigma da qualidade total está ligado à racionalidade econômica que segue a tríade eficiência-productividade-rentabilidade (CANDIOTTO, 2002, p. 214).

Chiavenato (2003) TGA considera o capital humano como responsabilidade do indivíduo, o indivíduo é responsável pelos conhecimentos, habilidades e competências individuais adquiridas. A partir de 1990, há reforço à cultura do individualismo, do desenvolvimento pessoal das competências para a competitividade entre os indivíduos, pois são concorrentes no mercado de trabalho.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar dialeticamente sobre o capital humano, as competências e as escolhas do indivíduo. Haja vista que as competências exigidas pelo mercado podem – simplesmente podem – permitir a condição de empregabilidade, não há garantias. O capital humano individualista condiciona os sujeitos à disputa, à competição pelos empregos disponíveis e bem sabemos que não há emprego suficiente para todos os trabalhadores que é característica do desenvolvimento capitalista (SAVIANI, 2021a). Com isso, constrói no pensamento do indivíduo a ilusão que se ele possuir mais qualificação, haverá mais empregabilidade e se não conseguir um emprego, justifica-se que o indivíduo não possui as competências necessárias para ser empregado. Com isso, percebemos o movimento do capital, Ramos (2002, p. 28) faz uso da preciosa expressão que este é o “jugo do capitalismo” colocado sobre os seres humanos da classe trabalhadora, o jugo da ilusão da qualificação para o mercado. Ao nosso entender, reafirmamos, que as competências orientadas pela lógica do capital são voláteis, disformes, amorfas, e conduzem à barbárie nos modos de produção vigente.

Para tanto, o processo de catarse nesse indivíduo, na sua objetivação de si próprio (MARX, 1978 *apud* RAMOS, 2002), faz com que ele se assemelhe tanto às exigências/necessidades capitalistas que passará a se tornar objeto para a empregabilidade. Haja vista, que a noção de competência para a empregabilidade no modo de produção da sociedade capitalista conduz o sujeito nessa busca desenfreada por uma educação que desenvolva o seu capital humano individualista, não para a educação de formação humana para a consciência crítica, histórica e emancipadora. Nesse modelo de sociedade capitalista, muito interessa a alienação dos sujeitos para que permaneçam no senso comum e desconsiderem que

[...] a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. [...] À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2021b, p. 121).

Nesse sentido, compreendemos que a busca por sujeitos competentes segue na educação contemporânea, e com isso, Saviani (2013, 2019, 2021a, 2021b e 2021c) faz algumas considerações sobre as limitações nas teorias pedagógicas denominadas por ele como “teorias crítico-reprodutivistas” pois se faz necessária uma teoria educacional que tenha a educação como ponto de partida e como ponto de chegada. A teoria pedagógica proposta por Saviani, a pedagogia histórico-crítica (PHC), considera que o desenvolvimento pressupõe a vida e que só há desenvolvimento se houver aprendizagem e só há aprendizagem se houver ensino. Por isso, há a necessidade da transmissão do conhecimento para as gerações. Não na concepção de transmissão do conhecimento proposto pela teoria tradicional/conservadora, de reprodução, porém, no sentido de que a educação seja o ato de produzir com intencionalidade e diretamente em cada indivíduo conhecimento, compreendendo a singularidade, a humanidade e a historicidade que a coletividade produziu, produz e produzirá.

Sendo assim, a qualificação, pensada como resultado da educação escolar, é fundamental para que os sujeitos tenham acesso aos mais altos níveis dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. E que esse indivíduo concreto possa fazer “[...] a síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais” (SAVIANI, 2021b, p. 121) e compreender a sua realidade material subjetiva e objetiva no modo de produção capitalista. Também sabemos que o indivíduo/ aluno empírico, como Saviani apresenta, nem sempre possui interesses por esses conhecimentos historicamente produzidos devido as relações herdadas que o insere. No entanto, mesmo havendo essas heranças históricas, o indivíduo concreto não é impedido da iniciativa histórica que expressa pelo desenvolvimento e transformação sobre os fundamentos da produção anterior: se vive a história e se faz a história. Contudo, consideramos que a proposta de educação na perspectiva da PHC é a que melhor define o viés educacional para a transformação social.

Outra autora que também considera a categoria da historicidade para a apreensão da formação humana é a professora Marise Nogueira Ramos (2002). A autora, no início do século XXI, em sua tese de doutorado, focaliza a educação profissional e naquele momento, várias reformas educacionais haviam acontecido no Brasil. A projeção para o início do século era de uma nova formação humana: considerando as suas particularidades e suas generalidades perante o modo de produção capitalista.

As considerações da autora se estabelecem entre o conceito de qualificação e a noção de competência, pois já se apresentavam com funções explícitas do compromisso econômico e vinculada ao mercado de trabalho, ao controle da produtividade, à manufatura, e à empregabilidade. Com isso o papel social da educação atende aos processos de produção

capitalista. Sendo assim, buscamos a compreensão da produção da existência humana a partir da qualificação e da noção de competência.

[...] nos processos de produção estão em jogo tanto as forças subjetivas do indivíduo, potencialmente capazes de produzir sua própria existência, desde que liberado do jugo capitalista, quanto as forças objetivas estranhas a ele, forças essas determinadas pelo movimento constante de valorização do capital, que promove a separação entre esse mesmo indivíduo e o produto de seu trabalho. De forma simples, o fundamento dessa dialética é o sentido que toma a relação sujeito-objeto: o homem se objetiva para ele ou para o capital. Enquanto se objetiva para o capital, sua subjetividade é pelo capital apropriada e o homem não se reconhece como sujeito (RAMOS, 2002, p. 28).

A discussão sobre qualificação e competência, apresentados por Ramos (2002), busca apreender a produção da existência humana na sua historicidade, na sua totalidade com suas contradições. Esse processo de produção na busca pela produção da própria existência dialeticamente encontram os pontos e contrapontos da existência humana para conseguir se libertar do jugo capitalista. Na sociedade capitalista, a relação dialética sujeito-objeto para a formação humana precisa superar tanto as forças objetivas estranhas quanto o movimento constante de valorização do capital, pois, quando o sujeito não alcança tal superação e se direciona exclusivamente para o capital, há a perda da sua subjetividade na busca de atender às necessidades inconstantes do mercado, apresentadas como competências.

Segundo na apreensão do fenômeno, o conceito de qualificação, segundo a autora, é construído historicamente e por isso está em contínua mudança e em disputa com a noção de competência, que em algumas das dimensões do conceito de qualificação são enfraquecidos, pois tonifica a subjetividade do indivíduo por meio da noção de competência diante da amplitude do seu sentido.

[...]o conceito de qualificação exige que se enfoque o sujeito face à objetividade das relações sociais em que está inserido (...) a qualificação depende tanto das condições objetivas de trabalho quanto da disposição subjetiva por meio da qual os trabalhadores coletivos como sujeitos ativos, constroem e reconstróem sua profissionalidade. A qualificação individual é, ao mesmo tempo, pressuposto e resultado de um processo de qualificação coletiva, processo este dado pelas condições na organização da produção social (RAMOS, 2002, p. 54).

Segundo Ramos (2002), a dinâmica da qualificação está na condição da construção social. O conceito de qualificação está relacionado tanto às condições objetivas quanto à disposição subjetiva na qual os sujeitos estão inseridos, que como sujeitos ativos possam

transpor as condições impostas pelo modo de produção capitalista. Ramos (2002) também define que a qualificação é vista como formação acadêmica, com diplomação, e reitera que há várias proposituras que envolvem a qualificação e a noção de competência. Nesse sentido, tanto a qualificação quanto a competência tendem, na sua concepção, a inclusão e a exclusão, pois as competências individuais são consideradas como a efetivação prática da qualificação do sujeito.

Nessa perspectiva, a concepção das competências está como ponto de partida e ponto de chegada para a justificativa do desemprego na sociedade hodierna. As competências confirmam as relações de poder instauradas pelas relações sociais do grupo dominante ocultando a essência do fenômeno: tencionar qualificação-competência na força da exclusão social permeando a formação humana e a produção da sua existência. Essa lógica pragmatista e excludente tem sido constantemente vinculada à educação, no entanto ganhou evidência com as políticas educacionais a partir de 1990, com a chegada do modelo de governo neoliberal por países como Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha. As políticas educacionais convergem à pedagogia por competências que se apresenta com o intuito de desenvolver no sujeito competências para o cidadão do século XXI, formação humana para além da qualificação, mas com competências para o mercado de trabalho.

Com isso, a organização do neoliberalismo, segundo Freitas (2018), implica nas imposições da nova ordem mundial em relação à educação que se tornaram sólidas numa perspectiva mercadológica. Para apreensão do fenômeno da pedagogia das competências é importante considerar o cenário global do final do século XX. Margaret Thatcher (1925-2013), primeira-ministra no Reino Unido de 1979 a 1990, realizou profundas transformações econômicas que reverberaram agressivamente na educação. Juntamente com Ronald Wilson Reagan (1911-2004), presidente dos Estados Unidos de 1981 a 1989, foram os “[...] responsáveis pela onda neoliberal dos anos de 1980” (FREITAS, 2018, p. 21).

Com o modelo neoliberal na educação, surgiram novos conceitos de ensino-aprendizagem com base na concepção das competências. Com isso, para compreender a origem da pedagogia do aprender a aprender ou da pedagogia das competências nas políticas educacionais do mundo, faz-se necessário retomar a Conferência Mundial de Educação para Todos. A conferência aconteceu em Jomtien (Tailândia), de 5 a 9 de março de 1990, financiada por quatro grandes organizações: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância); PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento); e Banco Mundial que fizeram acordos necessários para diminuição das desigualdades.

O Brasil, junto com outros países (Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), tinha a maior taxa de analfabetismo do mundo. Esses países foram conduzidos a desenvolverem ações para o cumprimento dos acordos na Declaração de Jomtien/Relatório Delors. O documento afirma que “[...] é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual [...]” e ainda complementa com uma indefinição de papéis dentro da escola entre professor e aluno: “[...] podemos até imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno [...]” (UNESCO, 1998, p. 18). A partir desse momento, as políticas educacionais dos países que participaram da conferência realinharam a educação na perspectiva do aprender a aprender e com o discurso de progredir a vida pessoal no saber e no saber fazer.

A partir do Relatório Delors (UNESCO, 1998), o Brasil iniciou a implementação com o modelo social, político e econômico de Thatcher³⁸ que refletiu na educação com aprender a aprender e a pedagogia das competências (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). O presidente da época, Fernando Collor (1990-1992) começa as mudanças que conduziram a novas definições para ingresso do país à economia mundial. Brasil ainda se encontrava no modelo fordista de industrialização, enquanto o mundo já caminhava para o Toyotismo com o sistema *just-in-time* de produção: produzir somente o necessário, no tempo necessário, na quantidade necessária, alta tecnologia, preocupação com a qualidade e terceirizações. A inserção do Brasil à economia mundial rendeu ao povo brasileiro desgostosos momentos, pois o populismo e moralismo da campanha de Collor se curvou ao mercado internacional, exigindo um novo modelo de educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

A abertura do mercado brasileiro ao mercado internacional levou os produtos e serviços brasileiros a desvantagem competitiva, com isso surge a busca por competitividade no cenário mundial e a necessidade de capital humano como forma de melhorar a qualidade e tornar mais competitivo (SHIROMA *et al*, 2003, p. 47). Essa proposta de mudanças para a competitividade, estava na demanda de formação de capital humano pela educação geral e a qualificação profissional da classe trabalhadora. O que não foi diferente no final do século XX e no início do século XXI, volta-se, novamente, a atenção para educação para construir a mão-de obra

³⁸ O modelo de governo realizado por Margaret Thatcher na política foi a de pouca intervenção do Estado na economia. Apoiou a diminuição dos gastos públicos e concordou com a autorregulação do mercado. Promoveu a privatização de grande parte do setor público dos ingleses, enfraqueceu os sindicatos e no período do seu governo houve uma crescente significativa no desemprego. Renunciou em 1990 e outro conservador assumiu. [Nota da autora.]

exigida pelo mercado, pois acreditam que esse é um dos fatores determinantes na competitividade entre os países.

Alegava-se que no paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. Iniciou-se então uma polêmica em torno de explicações que davam como inexorável a apropriação dos avanços da tecnologia em todas as esferas. Disseminou-se a ideia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*. Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista –, atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990 (SHIROMA *et al.*, 2003, p. 47).

Essa proposta salvacionista que à educação foi atribuída, buscava formar um modelo de sujeito para o século XXI, com ferramentas, instrumentos e códigos específicos para atender às necessidades da atualidade. Essa ação salvacionista por meio da educação, no Brasil, começou com o Presidente Itamar Franco (1992-1995), porém foi com o Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) que as reformas na educação³⁹ se materializaram sob a influência de organismos internacionais (UNESCO; UNICEF; PNUD; e Banco Mundial), aqueles que participaram da conferência que aconteceu em Jomtien (Tailândia), em 1990.

As ações mundiais voltadas para a educação não pararam, entre os anos de 1993 e 1996, o Relatório Delors – Educação: um tesouro a descobrir (1998) foi elaborado por especialistas convocados pela UNESCO para participarem da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, apresentaram como eixos organizadores da educação em quatro pilares, sendo um deles o aprender a aprender que vincula diretamente à pedagogia do aprender a aprender como se refere Duarte(2001) e à pedagogia das competências. No Quadro 2, apresentamos algumas considerações sobre a noção de competência segundo o Relatório Delors (1998).

Quadro 2 - Noção de competência no Relatório Delors

Página	Competência – Relatório Delors
20	“Além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. Estas competências e

³⁹ Destacamos aqui quatro grandes avanços: 1. LDB – Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). 2. FUNDEF – A instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério Aprovada, por meio da Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. 3. DCNs – Aprovadas Das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação. 4. PNE - Aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001). (Para mais informações, consulte o Portal do MEC - <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>, acesso 13/04/2022).

	qualificações tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se pôr à prova e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos. Daqui a necessidade de atribuir cada vez maior importância às diferentes formas de alternância entre escola e trabalho”
71	“Em todos os setores, mesmo na agricultura sente-se a necessidade de competências evolutivas articuladas com o saber e com o saber-fazer mais atualizado.”
83	“Pretende dar à noção de educação básica ou educação fundamental, a acepção mais ampla possível, incluindo nela um conjunto de conhecimentos e de competências indispensáveis na perspectiva do desenvolvimento humano.”
89	“A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. ”
93	Da noção de qualificação à noção de competência “Na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal. ”
94	“Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual , combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco.”
101	“Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional , mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.”
103	“[...] a própria educação está em plena mutação: as possibilidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola multiplicam-se, em todos os domínios, enquanto a noção de qualificação , no sentido tradicional, é substituída em muitos setores modernos de atividade, pelas noções de competência evolutiva e capacidade de adaptação.”

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora a partir da obra “Educação um tesouro a descobrir” (DELORS,1998).

Os destaques em negrito, no Quadro 2, existem para enfatizar a palavra competência nesses excertos. Para tanto, o Quadro 2 apresenta as multifaces da competência enquanto categoria de análise e sua realidade material dialética alinhada a proposta de sociedade vigente com suas contradições. No Relatório Delors, a competência é vista com algo amplo que facilite o trabalho em equipe. A competência está diretamente vinculada à qualificação, mesmo considerando esta como algo por si só obsoleto e aquela em constante adaptação para relacionar a escola ao trabalho.

A realidade dialética e contraditória do documento analisado, no Quadro 2, apresenta proposta dissimulada para a educação, em vista da sua impossibilidade de apresentar soluções para os problemas da educação no modo de produção capitalista que produz e reproduz as relações sociais desiguais. Veja que no Quadro 2 a contradição da qualificação profissional e da aquisição de competências tornariam o indivíduo apto para enfrentar diversas situações e a trabalhar em equipe, o que de fato não acontece devido as múltiplas determinações que perpassam pelo sujeito tanto de ordem objetiva como subjetiva. A reflexão está no caso de o indivíduo não possuir trabalho – como acontece no modo de produção capitalista, pois não há trabalho para todos – não acontecerá o desenvolvimento das competências evolutivas e pessoal propostas nas páginas 71 e 93, do Quadro 2.

A articulação do saber(qualificação) e o saber fazer(competências) adquire um caráter evolutivo no Relatório Delors é nomeada de competências evolutivas com características pessoais para a noção de qualificação profissional para a indústria. Nesta perspectiva, as competências do futuro são alguns tesouros a descobrir e que nunca será descoberta devido à capacidade de metamorfosear do modo de produção capitalista. Com isso, percebemos que no coquetel das competências exigidas pelos empregadores presa-se muito pelo capital humano para o aumento da mais-valia no modo de produção da sociedade contemporânea.

A proposta do coquetel de competências – veja a figura 6 – está nas exigências dos proprietários dos meios de produção para a formação do cidadão do século XXI, daí a necessidade de políticas educacionais mercadológicas. A pedagogia do aprender a aprender e/ou a pedagogia das competências as formas de expressão para a educação do final do século XX e início do século XXI. Nesse caminho proposto pelo capital, o coquetel de competências se apresenta, nesse emaranhado bem articulado, com pré-requisitos de qualificação educacional, pessoal e várias outras definições voláteis assim como é o modo de produção capitalista. Na Figura 6, procuramos ilustrar o coquetel de competências apresentadas no Relatório Delors.

Figura 6 - Coquetel de competências no Relatório Delors



Fonte: figura elaborada pela autora da dissertação.

O coquetel de competências, sistematizado na Figura 6, os círculos não estão enumerados devido à ideia de mistura indissociável que perpassa pela metáfora do coquetel. Ao demonstra a contradição do saber intelectual com o saber prático. Os aspectos ideológicos do saber dicotomizado estão intrínsecos ao modo de produção capitalista. No bojo das relações sociais, a dicotomia do saber e do saber-fazer transforma as forças produtivas para o serviço do capital na formação humana, tal separação se materializa na distinção entre trabalho intelectual x trabalho manual. Diante disso, a relação escola-trabalho se descaracteriza da sua essência, pois nesse sentido a escola, o espaço de disseminação dos saberes sistematizados e historicamente construídos pela humanidade “[...] entra em contradição com a sociedade capitalista [...] a oposição entre o saber do dominante e o fazer do dominado[...].” (CURY, 2000, p. 37).

As relações de produção, as relações sociais e as relações político-ideológicas presentes no coquetel de competências proposto no Relatório Delors, veja Figura 6, apontam um conjunto totalizante dessas relações que penetra na educação escolar com seu caráter dissimulado sob o capital, que ao fundo, estão firmadas em relações econômicas, de apoderamento da mais-valia. O fenômeno educativo, por meio da pedagogia das competências, está subordinado ao mercado capitalista, se rende aos princípios de mercadoria como o discurso vazio de: conjunto de conhecimento, capacidade adaptativa e evolutiva, adaptação à civilização moderna para atender aos empregadores.

No Figura 6 com o coquetel nostálgico do Relatório Delors, a noção de competência diferente da noção de qualificação está centrada na qualificação profissional para a indústria, entendendo a educação para o trabalho numa perspectiva ampla, na amplitude do mercado capitalista e do trabalho/trabalhador fetichizado. Segundo Cury (2000), a educação, com seu caráter mediador, exerce papel fundamental para a formação humana unilateral ou omnilateral.

A educação possui, antes de tudo, um caráter mediador. No caso concreto da sociedade de classes, ela se situa na relação entre as classes como memento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes. [...] Isso quer dizer que há outras formas de mediação imanentes a esse modo de produção. No caso, as relações de antagonismos entram na prática social através das formas fetichizadas que tentam dar uma aparência de unidade àquilo que é divisivo, ou seja, tentam mascarar-las. Entre essas outras formas de mediação, além das relações jurídicas constituídas, há também formas contratuais, e, sem dúvida, as instituições educativas, que elaboram, expressam e transmitem as mesmas e outras relações (CURY, 2000, p. 64).

A partir da sistematização na Figura 6 e da citação anterior, de Cury (2000), percebemos as várias intersecções que projetam o futuro incerto da educação pautada na pedagogia por competências proposto no Relatório Delors. A educação escolar na qual ansiamos está, diretamente, referenciada na educação de qualidade social que busca a construção de uma sociedade solidária na perspectiva de formação humana segundo a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2021a, 2021b e 2021c).

O modelo de produção capitalista, movimenta-se historicamente em meio as suas crises econômicas e superação de crises econômicas, se metamorfoseia. Na contradição do modo de produção capitalista, a educação, como mediadora, modifica-se articulando vários outros setores/áreas/interesses para continuar a extração da mais-valia. A educação para qualificação profissional, proposta pelo Relatório Delors, Figura 6, conduz à formação humana no viés da pedagogia das competências de mercadoria.

Demonstramos os limites da noção de competência sob a perspectiva da formação humana, indicando a necessidade de resignificá-la coerentemente com uma concepção de mundo que tenha a transformação da realidade da classe trabalhadora como projeto. Mesmo resignificada, recomendamos tomar essa noção de forma subordinada ao conceito de qualificação como relação social. Este, por situar a relação trabalho-educação no plano das contradições engendradas pelas relações sociais de produção, possibilita melhor compreender as condições socioeconômicas da classe trabalhadora, o que é essencial para se construir um projeto de formação humana segundo a concepção histórico-social de homem. Reafirmamos, por fim, que o horizonte educativo a ser perseguido deve ter a formação omnilateral dos indivíduos como propósito ético-político e deve construir-se como realidade na forma da Escola Unitária (RAMOS, 2002, p. 23).

Então, a partir do discurso da pedagogia por competências, constrói-se o consenso na sociedade, inculcando no indivíduo a necessidade constante de adaptação, readaptação e evolução eterna. Tal dinâmica naturalizou-se, com isso, exige-se cada vez mais do sujeito competências voláteis para extração de mais-valia. A inconstância da pedagogia das competências ordena mudanças rápidas para que as competências individuais se metamorfoseiem na dinâmica da necessidade do mercado. Porém, a aproximação de uma escola unitária, como propõe Ramos (2002), visualizando o horizonte a ser perseguido está na formação omnilateral dos sujeitos.

Nessa análise documental do Relatório Delors, o método materialista histórico-dialético, conduz à essência dos fenômenos sociais, das organizações sociais, há intencionalidades e tensões orgânicas. A pedagogia das competências apresentada no relatório é de caráter pessoal, com vista para o futuro, para enfrentar situações imprevisíveis, voláteis, volúveis e supérfluas. A substituição do conhecimento historicamente construído pela humanidade (SAVIANI, 2021a; DUARTE, 2001) pelo moderno, a noção de qualificação tradicional pela noção de competência evolutiva. Aparentemente, o discurso acompanha as ideias inovadoras sobre a proposta de educação para o final do século XX e início do XXI do saber-fazer, do aprender a aprender da pedagogia das competências.

A proposta da formação para a competitividade do mercado de trabalho vincula-se à pedagogia das competências e à pedagogia do aprender a aprender. Nesse sentido, o coquetel de competência, Figura 6, apresenta-se como concepção de educação na qual “[...] formação para a capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p. 38). O Relatório Delors – Educação: um tesouro a descobrir (1998), propagou a ideia do aprender a aprender com a justificativa do mundo estar em constante transformação.

A pedagogia das competências indica ação dos indivíduos diante das constantes mudanças do mercado global, das mudanças constantes da forma de trabalho, das diversas demandas dos interesses mundiais que estão além da qualificação e certificação (RAMOS, 2002). Tanto a educação escolar quanto o currículo escolar atendem ao contexto das demandas apresentadas em relação às competências necessárias para a industrialização, a informatização, à tecnologia da informação e comunicação (TIC) na busca pelo atendimento das demandas sociais e individuais do mercado de trabalho. Por conseguinte, há a exigência de indivíduos autônomos com capacidade de aprender a aprender devido às várias mudanças que ocorrem no mercado de trabalho.

A ascensão da noção de competência como princípio de organização curricular está vinculada ao modelo neoliberal, a mudanças no processo de produção e acumulação capitalista; ao paradigma da produção flexível que supõe ideias de autonomia, flexibilidade, transferibilidade e adaptabilidade a novas situações; ao saber que passa ter alto valor em termos de capitalização (SILVA, 2022, p. 30).

A educação formal nos moldes neoliberal exige um currículo por competências devido às mudanças nas formas de trabalho, pois os antigos modelos taylorista/fordista que o trabalhador cumpria tarefas repetitivas não necessita de conhecimentos e habilidades, haja vista que se tornam obsoletos. Com os avanços da TIC e com os novos modelos de produção capitalista há a exigência de um novo perfil de trabalhador. Nesse sentido, há habilidades que precisam ser aprendidas na escola e o currículo precisa atender as demandas do mercado de trabalho.

1.3 Pedagogia das Competências e o Neoliberalismo

[...] contextualizar é uma estratégia fundamental para a construção de significações [...] durante a permanência na escola, a contextualização favorece a construção dos significados, constituindo uma estratégia fundamental para a mobilização do conhecimento a serviço da inteligência ou dos projetos das pessoas. Ao sair da escola, o ingresso no universo do trabalho constitui uma forma básica de inserção social, e o debate sobre como a escola deve organizar-se para favorecer tal inserção situa-se em um prolongamento natural da problemática em tela, ou à prevalência das competências relativamente aos conteúdos disciplinares (PERRENOUD *et al* 2002, p. 151).

Ao analisarmos e buscarmos a compreensão da competência é preciso contextualizá-la como foi feito anteriormente. A construção do significado de competência no sentido proposto

por Perrenoud (2002) está ancorada na individualização dos percursos. Nesse sentido, é considerada a individualização dos trajetos pessoais para a construção de competências na escola por meio da mobilização dos conhecimentos do indivíduo com a inteligência ou dos projetos pessoais. As disciplinas disponibilizadas na escola precisam possuir relevâncias ao ponto de impactar o indivíduo na sua vida pessoal, na sua individualidade. Diante disso, indagamos: quais são os riscos de limitarmos o conhecimento escolar às competências? E quais serão as consequências dessa tomada de decisão?

Na busca pela apreensão e tais indagações colocamos como princípio básico considerarmos o coletivo sobre o individual. Logo, pensamos que somos seres humanos em sociedade e que a escola está a serviço do bem-estar da humanidade e ao considerarmos tais ponderações lembramos que a análise se situa numa abordagem materialista, histórica e dialética para a apreensão dos fenômenos. Jamais devemos desconsiderar tais aspectos para uma análise minuciosa dos fatos e o fato aqui em questão é a pedagogia das competências e a sua relação com o Neoliberalismo.

Diante disso, iniciamos com a argumentação de Perrenoud (2002) sobre contextualizar e sua importância na construção de significações como uma estratégia fundamental para a discussão sobre a pedagogia das competências e sua relação com o Neoliberalismo. Destacamos que a apreensão acontece a partir de 1990 e consideramos as novas políticas educacionais propostas para o mundo com valores e princípios acordados de acordo com os interesses do modo de produção vigente.

Essa concepção, da pedagogia das competências, está ancorada na perspectiva da personalidade e da individualidade. Na argumentação deixada por Perrenoud (2002) no início do século XXI sobre quais competências que se deveria ensinar, há a afirmação que “[...] conhecer é conhecer o significado, e o significado é sempre construído pelas pessoas, ou seja, o conhecimento é sempre pessoal” (PERRENOUD, 2002, p. 141). No entanto, entendemos que o conhecimento é histórico, social e que sua construção se faz na coletividade considerando o passado, o presente e o futuro, assim como do “caráter ativo do ser humano” (SAVIANI; DUARTE, 2021c, p. 155).

A compreensão da concepção da pedagogia das competências está na mobilização do conhecimento considerando a inteligência do indivíduo assim como os seus projetos das pessoas. Na perspectiva pedagogia das competências há sempre relação de mobilização de saberes, saberes de acordo com a ação, com as necessidades imediatas, delimitando a atitude à prática pedagógica, apenas ao momento, ora ao projeto escolar, ora ao projeto pessoal, articulando as ações dentro do tempo imediato, da capacidade de adaptação de acordo com a

necessidade pessoal, principalmente. Para tanto, a noção de competência é definida “[...] como padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência.” (PERRENOUD, 2002, p. 145). Nesse sentido, a partir de Perrenoud (2002), apresentamos, na Figura 7, a concepção da pedagogia das competências.

Figura 7 - Pedagogia das competências



Fonte: figura elaborada pela autora da dissertação a partir de Perrenoud (2002).

Embora pareça autoexplicativa, a Figura 7 necessita de algumas ponderações sobre seu fundamento que está firmado na capacidade pessoal de realizar ações a partir da necessidade do momento, do fazer prático e imediato. Os cinco verbos no infinitivo apresentados na Figura 7 indicam ações individuais para definição de uma pessoa capaz ou incapaz, competente ou incompetente em relação a uma necessidade imediata na qual está inserida. Entendemos que os verbos: expressar, argumentar, decidir, enfrentar e intervir representam atitudes importantes para o convívio social. Lembrando que um dos princípios mencionados antes é exatamente a coletividade, a prevalência do bem comum, do social sobre o individual.

No entanto, a concepção da pedagogia das competências, na Figura 7, e outras ponderações de Perrenoud (1999, 2001, 2002), está estruturada na capacidade pessoal, na lógica do individualismo para: expressar-se nas diversas linguagens; argumentar na defesa de um

ponto de vista; tomar decisões; enfrentar situações-problemas e ajuizar sobre elas; e, então, elaborar propostas de intervenção na realidade, desconsiderando o coletivo e o social. Assim, também, não considera a realidade material subjetiva e objetiva do sujeito, pois o indivíduo se torna o único responsável pelas ações. A contradição emerge a partir de tal afirmação que desconsidera a relevância do contexto, o próprio Perrenoud (2002) na citação inicial argumenta a importância da contextualização, no entanto, sabemos que isso não é relevante no modo de produção capitalista.

Nesse sentido, quando nos debruçamos à compreensão de algum fenômeno, como aqui fazemos com a pedagogia das competências, logo nos apropriamos de algumas categorias de análise para a construção do sentido, de significado a partir de uma perspectiva metodológica de análise (CURRY, 2000). Para tanto, consideramos que a contextualização exigida para a análise deve partir da totalidade na busca pelo discernimento próprio da realidade, no entanto, percebermos a desconexões das partes com o todo nos argumentos de Perrenoud (1999, 2001, 2002), dado que é preciso conectar as partes entre si e com o todo dialeticamente para a construção de uma síntese.

Neste momento, a apreensão da real concepção da pedagogia das competências (Figura 7) e as demais proposições de Perrenoud (1999, 2001, 2002) aparentam nobres intencionalidades ao se preocupar com o pessoal na aquisição do conhecimento, como ele mesmo afirma no seguinte excerto: “[...] as pessoas é que contam, com seus anseios, com a diversidade de seus projetos” (PERRENOUD, 2002, p. 141). O argumento aparenta ser legítimo, entretanto, desconsidera a totalidade do conhecimento que não se esgota na capacidade pessoal para o bem pessoal, haja vista, que o ser humano é complexo e há necessidade de considerarmos outros aspectos para análise: biológico, histórico, social, físico, emocional, espiritual etc. Entretanto, nos ateremos à análise material histórica, do ser humano em sociedade, como agente que mudança e é mudado.

Perrenoud (1999, 2001, 2002) ao considerar o desenvolvimento de competências apenas no campo pessoal a torna simplória, sem raízes para uma estruturação abrangente, porquanto a pedagogia da competência, proposta pelo autor mencionado, está na dimensão do aparente, do ahistórico, e não na essência do fenômeno, na sua totalidade com as suas contradições. No movimento do real a contradição posta na pedagogia das competências entre o interesse pessoal e o interesse coletivo, subjaz uma necessidade humana para a própria realidade da sociedade na mobilização de recursos para a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Uma competência pressupõe a existência de recursos mobilizáveis, mas não se confunde com eles, pois acrescenta-se aos mesmos ao assumir sua postura em sinergia com vistas a uma ação eficaz em determinada situação complexa. Ela acrescenta o valor de uso dos recursos mobilizados [...] nenhum recurso pertence, com exclusividade, a uma competência, na medida em que pode ser mobilizado por outras. Dessa forma, a maioria de nossos conceitos é utilizável em muitos contextos e está a serviço de muitas intenções diferentes. Ocorre o mesmo com partes de nossos conhecimentos, nossos esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (PERRENOUD, 1999, p. 28).

Diante desse fragmento, surgiu a seguinte indagação: só se mobiliza o que se sabe. Se não sabe, como mobilizará? Complexa situação. Isso nos leva a pensarmos que os recursos mobilizáveis exigem saberes anteriores que nem sempre são acessíveis a todos. Os saberes exigidos na mobilização podem não ser tão eficazes como deveriam para determinadas ações devido às condições materiais subjetivas e objetivas de cada sujeito. Com efeito, a produção de desigualdade se acentua, uma vez que não é ofertada as mesmas condições de acesso aos saberes na educação escolar devido à questão, essencialmente, de classe.

A concepção da pedagogia das competências é de caráter pessoal, de construção individual para a formação de um determinado tipo de sujeito para um determinado tipo de sociedade. Sendo assim, Segundo Perrenoud (1999, p. 53), “[...] a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos [...]”. A pedagogia proposta, nesse sentido, está em empenhar-se na resolução de problemas, na flexibilidade e ao ponto de improvisar o que for necessário.

Por conseguinte, a pedagogia das competências exige que a organização do currículo escolar aconteça por projetos de trabalho, pois a função do projeto, segundo Hernandez e Ventura (1998, p. 61), “[...] é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a [...] relação entre os diferentes conteúdos em torno do problema”. Assim como Perrenoud (1999, p. 53) também afirma que a pedagogia das competências está em “[...] trabalhar regularmente por problemas[...]” assim como em “[...] negociar e conduzir projetos[...]”. Essa maneira de organizar os conhecimentos/saberes escolares para a resolução de problemas exige uma educação por projetos que se institui

[...] seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada por si mesma [...] para abordar esse eixo em sala de aula, se procede dando ênfase na articulação da informação necessária para tratar o problema objeto de estudo e nos procedimentos requeridos pelos alunos para desenvolvê-los, ordená-lo, compreendê-lo e assimilá-lo (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

Na proposta pedagógica por projetos está a busca por desenvolver competências por meio de desafios para a resolução de problemas. A proposta da pedagogia das competências já estava em pauta na individualização, no desempenho pessoal, no desenvolvimento de competências tácitas. Todo o processo de apreensão do conhecimento escolar está dirigido e avaliado e então classificar o indivíduo como competente ou não competente.

A individualização é a caracterização predominante do modelo socioeconômico neoliberal que se instaurou no mundo a partir de 1990 com a globalização. Segundo Harvey (2014), desse momento em diante a história social e econômica ganham novos rumos com as políticas das grandes potências mundiais como: a China, com Deng Xiaoping; a Reino Unido, com Margaret Thatcher; e os Estados Unidos, com Ronald Reagan. A partir desse momento, a nova configuração econômica em diversos epicentros a serviço do mercado tanto em países comunistas quanto socialistas uma vez que esse já era o esperado para os países capitalistas.

O Neoliberalismo adentra profundamente ao Estado-Nação para intervir no campo político e social promovendo uma “[...] engenharia social para uma noção de liberdade pouco discutida[...].” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 5). A educação escolar passou por reformas a partir das políticas neoliberais desenvolvidas na Inglaterra e nos Estados Unidos em especial e se disseminou em outras nações, principalmente nos ditos países “em desenvolvimento”, essa crítica em chamarem aqueles países do sul menos desenvolvidos comparada aos países do norte é feita por Apple (2005) quando busca apreender a lógica do mercado e o neoliberalismo.

[...] ondas ininterruptas de reformas educacionais, que centraram em torno de compromissos neoliberais com o mercado e um suposto Estado fraco, ênfase neoconservadora acerca de um controle mais forte sobre currículos e valores e ‘novas propostas de gerenciamento’ para instalar formas rigorosas de responsabilidade na escola, em todos os níveis[...] (APPLE, 2005, p. 29).

Disputas foram travadas sobre o conhecimento, porquanto o conhecimento ensinado está à serviço de quê, de quem e para quê, essas são algumas indagações que perpassam pelo conhecimento ensinado na escola. Com isso, foi se instaurando o consenso da necessidade do desenvolvimento de competências individuais, haja vista que o conhecimento é visto como capital intelectual para os grandes empresários. Assim como a necessidade da mensuração do desempenho das pessoas em relação a determinado conhecimento e isso se verifica por meio da competência como manifestação da ação diante de algum problema para a sua resolução. Esse movimento do neoliberalismo na educação como mercantilização e centralização do controle que está acontecendo por todo o mundo, fazendo com que todos se sujeitem à disciplina do mercado perpassa pelas pesquisas de Apple (2005).

Diante disso, buscamos responder à pergunta: Quais são os riscos de limitarmos o conhecimento escolar às competências? Há vários, sendo o mais perigoso deles a perda da consciência coletiva no qual a proposta neoliberal com a pedagogia instaura por meio da pedagogia das competências. Os indivíduos são doutrinados a se preocuparem apenas com o pessoal e ignora toda a sua composição história e social. O individualismo exacerbado promove disputas pessoais, a competitividade ao ponto de violar direitos⁴⁰ importantes para a preservação da humanidade.

A incorporação das noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade nos projetos escolares acrescentou uma função suplementar à escola: a de conscientizar o aluno de que ele precisaria dominar conhecimentos que, dada as condições objetivas da maioria das escolas brasileiras, jamais dominaria. A relação, nesse caso, era mísera: o aluno não chegaria a dominar a tecnologia, mas tomaria ciência de sua incapacidade de dominá-la, assumiria a responsabilidade por sua exclusão do mundo do trabalho. Esse era o fantasma que o acompanharia em sua trajetória escolar e ocupacional. E o portador da fantasmagoria seria o professor (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 14, 15).

Para tanto, a discussão de direitos e deveres no modo de produção capitalista ressoam com aspectos dúbios devido as contradições que compõe a sociedade dividida em classes. Com o discurso da globalização a partir de 1990 e o neoliberalismo como política de Estado reforça essas contradições e distancia as trajetórias de acesso ao conhecimento estabelecida por cada aluno ao colocar a pedagogia das competências como teoria a ser seguida. A perversidade instaurada na pedagogia das competências e a sua relação com o neoliberalismo está em culpabilizar, principalmente, o indivíduo do seu fracasso por não possuir determinadas competências. Tomamos emprestada a expressão perversidade usada por Santos (2003, p. 19) de que “[...] a globalização como perversidade [...] como uma fábrica de perversidade[...]”.

Shiroma e Evangelista (2003), ao discutir as noções de competências, destacam palavras próprias do mundo corporativo/empresarial como competência, eficiência, competitividade e produtividade. A precarização da escola brasileira não permite ao aluno dominar os conhecimentos, principalmente, com a pedagogia das competências criada pelo Estado controlador neoliberal. A criação de mecanismos de controle, hierarquização e exclusão presentes na relação entre as pedagogias das competências e o neoliberalismo servem como farol para

⁴⁰ Destacamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, sabemos dos seus pontos de atenção, no entanto, nos orienta como parâmetro para uma organização e convívio social preservando a dignidade humana. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são diretas ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização (SANTOS, 2003, p. 20).

A discussão até aqui ponderada, conduz-nos a responder à pergunta: “Quais serão as consequências dessa tomada de decisão?”, no caso, a pedagogia das competências e sua relação com o neoliberalismo leva-nos a confirmar as ponderações aqui apresentada e ainda elencar algumas possíveis respostas para seguirmos refletindo, como apresentamos na Figura 8.

Figura 8 - Pedagogia das competências e o neoliberalismo



Fonte: figura elaborada pela autora da dissertação a partir de Chauí (2014).

As respostas elencadas, na Figura 8, estão enumeradas, da esquerda para a direita, apenas para organização e discussão dos pontos, não por grau de importância. O primeiro ponto apresentado é a desestruturação do movimento de luta e organização das classes, isso nos mostra como o individualismo exacerbado, proposto pela pedagogia das competências e o neoliberalismo, não é possível pensar na coletividade, na classe, no movimento de luta de classes por um partido, ou por um sindicato, ou por um líder representante daquele grupo. Cada ser humano se torna o escritor individual e se encarrega de sua própria luta e não pertence a nenhuma classe, esse é o engodo do capitalismo ao construir tal responsabilidade individual para o enfraquecimento da força coletiva.

O segundo ponto, Figura 8, o alargamento do espaço privado (os interesses de mercado) e o encolhimento do espaço público dos direitos acontece na política neoliberal com a desestruturação do setor produtivo para assegurar o domínio de competências na atividade econômica para manutenção do “[...]status quo modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do ‘direito social’ e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado [...]” (FREITAS, 2018, p. 42). A proposta do Neoliberalismo e a pedagogia das competências está na transformação da educação em mercadoria fetichizada.

O terceiro ponto, Figura 8, consolida o que Shiroma e Evangelista (2003) destacam sobre o fluxo de sustentação argumentativa do conhecimento por meio do desenvolvimento de competências. Na Figura 9, ponderamos alguns desses argumentos que sustentam o conhecimento a partir da pedagogia das competências, pois as competências estão diretamente relacionadas a competitividade, a eficiência e produtiva no capitalista.

Figura 9 - Argumentos das competências e o neoliberalismo



Fonte: figura elaborada pela autora da dissertação a partir de Shiroma e Evangelista (2003).

Seguindo na discussão da Figura 8, sobre a pedagogia das competências e o neoliberalismo, o quarto e o quinto ponto destacam a divisão social em aspectos como a separação entre os que têm competência para dirigir e os incompetentes que são dirigidos, que só sabem executar, saber-fazer. Tal proposição é reforçada pela divisão entre os que possuem o poder, porque possuem o saber, e os que não possuem o poder, porque não possuem o saber. Consolidando, assim, a subalternidade dos dominados pelos dominantes (GRAMSCI, 2007). Sendo essa exemplificação sobre a relação de classe a partir do poder do saber se estruturar nas diversas estratificações sociais, hierarquizando e segregando os sujeitos.

O discurso que opera na pedagogia das competências é o prestígio do domínio do saber do conhecimento. Nesse sentido só cabe discussão sobre determinado assunto quem possui competência para tal, nessa lógica neoliberal na educação está o trabalho com projetos a partir de resolução de problemas imediatos e eminentes em consequência do modo de produção capitalista que nas suas relações de divisão de classe consolida a fragmentação do indivíduo, na busca de diminuir a força do coletivo.

Vamos refletir sobre isso utilizando a situação dos alunos da escola pública brasileira com suas precárias estruturas. As necessidades desses alunos são extremamente diferentes das necessidades dos alunos das escolas particulares brasileiras. A realidade material subjetiva de cada estudante e de cada escola está envolta em diversos fatores (políticos, sociais, econômicos, cultural etc). Ao destacarmos a categoria da totalidade e da contradição, entendemos que o carácter hegemônico da pedagogia das competências na sua relação com o neoliberalismo condiciona, até certo ponto, o sujeito a sua condição socioeconômica. Sendo assim, para o aluno da escola pública romper com essa lógica capitalista de conservação se torna mais difícil comparando ao aluno da escola privada que possui acesso à bens e serviços diferenciados.

Nessa perspectiva comparativa ocorre a invalidação do sujeito, no caso, o estudante da escola pública se torna incompetente devido a sua falta de conhecimento, conservando-o nessa condição sem possibilidade mudança, não porque queira, mas devidos as condições materiais objetivas impostas. Nesse sentido, o seu mínimo conhecimento o condiciona ao fracasso, pois não possui as competências necessárias para a competição, a competitividade do mercado. O modo de produção capitalista coloca em confronto os indivíduos e suas competências num jogo de disputas exacerbado e violento. Com isso, assim como Chaui (2014, p. 92) fazemos a mesma indagação “[...] o que é o capitalismo atual? [...]”, diante de suas considerações, elaboramos o Quadro 3 com algumas respostas que dialogam com as características da pedagogia das competências, com o neoliberalismo e com o capitalismo.

Quadro 3 – Algumas características do capitalismo

1.	Operação do capital por exclusão;
2.	O monetarismo e o capital financeiro, trabalho produtivo abstrato valorizado e fetichização da mercadoria;
3.	A terceirização, fragmentação da produção pelo mundo, desaparecimento do operário enquanto classe;
4.	A tecnociência como força produtiva, monopólio do conhecimento e da informação;
5.	O Estado é dispensado tanto no mercado quanto nas políticas sociais, desaparecimento de direitos civis e políticos;

6.	Transnacionalização da economia e pouca importância do Estado nacional;
7.	A distinção entre países de Primeiro e Terceiro mundo é substituída pelas existências dentro de cada país composto por ricos e miseráveis.

Fonte: quadro elaborado pela autora da dissertação a partir de Chauí (2014).

A partir do Quadro 3, verificamos que a educação, no modo de produção capitalista, é fetichizada pela pedagogia das competências numa dinâmica empresarial de compreensão: a educação se torna mercadoria, a escola se torna empresa e os alunos clientes (LAVAL, 2019). A pedagogia das competências está a serviço do neoliberalismo, e vice-versa, para um determinado projeto político, socioeconômico e ideológico para cada sujeito individualizado. Nesse sentido, a educação escola contemporânea “[...] é orientada, pelas reformas em curso, para os propósitos de competitividade prevalentes na economia globalizada.” (LAVAL, 2019, p. 22).

A construção da luta hegemônica do conhecimento/saber por competências está manifesto no conhecimento escolar/currículo por ser o caminho a ser percorrido para atender as necessidades da razão econômica para atender a demanda de ideal pedagógico do “[...] ‘homem flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ [...] transformação entre escola e economia em um sentido radicalmente utilitarista [...]” (LAVAL, 2019, p. 36). Diante disso, entendemos o caráter utilitarista que o currículo evidencia com a pedagogia das competências, porquanto, sabemos que o currículo mapeia os conhecimentos considerados relevantes, no caso da pedagogia das competências, o currículo elenca conhecimentos para tornar o indivíduo competente para o mercado de trabalho e para a volatilidade do emprego.

Contudo, a concepção da pedagogia das competências está na resolução de problemas com as informações necessárias de cada indivíduo e de acordo com a competência adquirida para administrar determinada situação imediata propostas pela sociedade neoliberal e capitalista. Ao pensar na educação por projetos, como propõe a pedagogia das competências para a resolução de problemas, o problema objeto de estudo precisa ser desenvolvido, ordenado, compreendido e assimilado pelo aluno a partir da mobilização de seus conhecimentos.

Perrenoud (1999) afirma que competência é a mobilização de recurso. Diante disso, entendemos que só se mobiliza o que se sabe. Se não sabe, como mobilizará? A pedagogia das competências desconsidera, como prioridade, o acervo de experiências humanas sistematizados para saberes científicos, artísticos e filosóficos. A pedagogia das competências se limita a resolução de problemas imediatos que são próprios do modo de produção capitalista. Deste ponto em diante, enfatizamos a defesa da PHC como proposta para o currículo escolar, pois se trata da importância de os alunos terem acesso aos mais altos conhecimentos produzidos pela

humanidade nas ciências, nas artes e na filosofia para, então, mobilizar conhecimentos para a resolução de problemas, pois sabemos que os problemas existem e são diversos.

Nesse sentido, levantamos alguns questionamentos: o que é currículo por competência? Qual (is) as intenções objetivas e subjetivas do currículo por competência? Como o currículo por competências considera os conhecimentos historicamente construídos, segundo a PHC? Essas indagações não nos fazem anular a importância do desenvolvimento de competências na sociedade contemporânea, pelo contrário, buscamos apreender o fenômeno nas suas múltiplas determinações para um modelo de sociedade diferente do que está posto. Entendemos que o currículo escolar, assim como o conhecimento nunca são neutros, ambos não se limitam apenas ao seu carácter gnosiológico, da percepção do real, da realidade posta, no entanto, é preciso compreendê-lo no campo epistemológico e ideológico. Assim, no próximo capítulo buscamos compreender essas interrogações nos discursos curriculares a partir da compreensão do que a pedagogia das competências se destaca no currículo do Brasil.

2 O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO: ARENA DE PODER E DISPUTAS

[...] não quero dar a entender que a lógica e a ideologia do capital não entram na escola e em seu currículo, através de formas bastante poderosas [...] essa lógica está tendo um impacto profundo sobre a prática escolar cotidiana. Para entender isso, precisamos retornar à ideia de cultura não como experiência vivia, mas como forma mercantilizada[...] é importante questionar dois aspectos do currículo. O primeiro diz respeito ao próprio conteúdo [...] o segundo aspecto a ser examinado é a forma (APPLE, 1989, p. 45).

Neste momento do texto, tomamos como ponto de partida a compreensão do currículo como instrumento de poder e disputas na educação, haja vista que o currículo proposto não está apenas sobre o empreendimento da matização das classes, porém, também das dinâmicas de gênero, raça, cor, região etc. A discussão se detém ao currículo por competências devido às políticas educacionais propostas no mundo, pelos organismos multilaterais, e no Brasil, pela BNCC. A sociedade contemporânea tem por objetivo a formação para o mercado de trabalho que se efetivam em políticas curriculares neoliberais.

O viés de análise desta seção está organizado em dois momentos. As reflexões, primeiro, busca a conceituação de currículo na percepção de alguns curriculistas; no segundo momento, apresenta algumas aproximações da concepção de currículo por competência; e, por último propomos como currículo escolar a pedagogia histórico-crítica, pois entendemos que a formação humana perpassa pela consciência individual e coletiva da sociedade para a superação do modo de produção vigente.

2.1 Concepção de currículo na percepção de alguns curriculistas

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Na busca pela apreensão da categoria currículo com suas diversas concepções faz-se necessário considerar os estudos de diversos autores. Esses estudiosos do currículo apresentam diversas concepções que conduzem a análise do fenômeno na totalidade do seu movimento e na caracterização hegemônica de reprodução ideológica. Sacristán (2013) destaca a importância

de ensinar aquilo que, em tese, sabemos, pois o currículo é a seleção e a organização daqueles conteúdos que se julga ser importantes aprender. Em Moreira e Candau (2007), a concepção do currículo está a partir das diversas maneiras de como a educação é construída historicamente. O conceito de currículo deve ser compreendido na sua essência devido as múltiplas determinações que o permeia nas suas contradições, principalmente pelos trabalhadores da educação devido às políticas educacionais que são implementadas.

A palavra currículo vem do latim *curriculum*, substantivo masculino, que significa ato de correr, carreira, curso, basicamente. O online Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, apresenta outros três significados: primeiro, desvio para encurtar caminho, atalho; segundo, descrição do conjunto de conteúdo ou matéria de um curso escolar ou universitário; e terceiro, documento que contém os dados biográficos e os relativos à formação, conhecimento e percurso profissional de uma pessoa.

As disputas em torno do currículo perpassam por vários lugares e estudiosos do assunto. Segundo Valle (2014), a sociologia da educação, nesse sentido, é apontada em quatro polos de discussões: britânica, norte-americana, francesa e brasileira. No Quadro 4, fizemos alguns destaques para melhor compreensão da relação entre a Sociologia da educação e do Currículo.

Quadro 4 - Sociologia da Educação e do Currículo

Sociologia da Educação e do Currículo		
Discussão	Teóricos	Alguns destaques
Britânica	Basil Bernstein	Discute o que se prevalece no interior da escola em relação às crenças e valores morais e a maneira que coloca em prática na organização social nas diversas formas de integração na sociedade.
	Michael Young	Lançou as bases para a construção da Nova Sociologia da Educação (NSE) e consolidar a contribuição para a crítica cultural e política sobre a ordenação e a difusão dos saberes escolares.
Norte-Americana	Michael Apple	Critica a relação com os materiais didáticos e seus usos pedagógicos devido à lógica do mercado que é ideológica e política.
	Henry Giroux	Crítico dos postos vinculados à gerência e à administração em relação à gestão da sala de aula e da fragmentação do trabalho escolar.
Francesa	Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron	Estudiosos dos saberes escolares fazem análise sobre a cultura transmitida pelas escolas com seu carácter objetivo e inquestionável, ainda que seja imposta e pertencente à sociedade. Tal ação é consequência das relações de força.
	Jean-Claude Forquin	Permanece na concepção que o currículo sirva para transmissão de saberes e da cultura em termos de

		valores, normas de comportamento, práticas e competências.
Brasileira	Antônio Flávio Barbosa Moreira	Compreende o estudo do currículo brasileiro e discute as disputas das disciplinas escolares.
	Tomaz Tadeu da Silva (UFRS)	Fundamentada nas teorias pós-modernas/pós-estruturalistas ⁴¹ ; analisa e critica o Neoliberalismo.
	Nilda Alves e Regina Leite Garcia (UERJ, UFU)	Propõe a superação do enfoque em disciplinas no espaço da escola e permitir lugar aos saberes vinculados ao cotidiano.

Fonte: quadro elaborado pela autora da dissertação a partir de Valle (2014).

Vamos analisar cada uma dessas discussões apresentadas no Quadro 4 sobre a sociologia da educação e do currículo. A sociologia britânica da educação apresenta formas de controle relacionadas aos saberes, que segundo o estudioso Michael Young há uma diferenciação hierárquica desses saberes na construção de referenciais curriculares. A sociologia norte-americana de educação perpassa pelas teorias da resistência⁴² e o apelo à ação política. Alguns teóricos críticos que se destacam são: Michael Apple – com a intencionalidade do conhecimento na vinculação entre ideologia e currículo assim como educação e poder – e Henry Giroux “[...] que reivindica um uso mais dialético e heurístico do conceito de resistência” (VALLE, 2014, p. 51).

A sociologia francesa de educação destaca a ambiguidade cultural no que a escola transmite na perspectiva de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; já Jean-Claude Forquin apresenta a sociologia do currículo no viés contingente, “[...] de base mais filosófico que sociológica.” (VALLE, 2014, p. 73). A sociologia brasileira⁴³ de educação apresenta o pragmatismo de tendência norte-americana e influenciada pelas teorias europeias, tanto a britânica como a francesa que apresentamos no Quadro 4.

A perspectiva crítica do currículo de Michael Young, a partir de 1970, estabelece os fundamentos da Nova Sociologia da Educação (NSE) que tem como objeto o conhecimento escolar. A partir disso, ocorreu a nomeação da Sociologia do Currículo, por conseguinte,

⁴¹ Silva (2010, p. 16) afirma que para a “[...] perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias de currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder.”

⁴² Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 165) “[...] tais estudos muitas vezes têm a mesma base marxista dos estudos que criticam, mas utilizam Marx a partir de leituras menos centradas nas relações econômicas e mais preocupadas com as relações entre estrutura e a ação social de mudança (agência), com foco na mediação da cultura na escola. Nesse processo, são construídas as denominadas teorias da resistência, voltada a entender a autonomia relativa da escola na produção de significados e a combinar discussões de classe e cultura.”

⁴³ Para Silva (2010, p. 58), “[...] a crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de ‘educação bancária’ [...] O conhecimento se confunde com um ato de depósito bancário.”

[...] o currículo passou a ser considerado um problema de pesquisa a ser investigado sociologicamente, quando até então tendia a ser investigado com base nos princípios da psicologia e da filosofia. Nessa perspectiva, a questão do conhecimento passa a ser central (LOPES; MACEDO, 2010, p. 78).

O curriculista britânico Michael Young, sociólogo e político, pontua a necessidade dos “[...] teóricos do currículo se debruçam sobre como desenvolver currículos que ampliem – e não somente reproduzam – as oportunidades de aprendizagem” (YOUNG, 2014, p. 190). O autor complementa destacando a importância da teoria curricular assim como dos especialistas no assunto para a discussão do currículo escolar contemporâneo com ênfase na argumentação sobre os papéis do currículo, tanto no aspecto crítico quanto normativo, sem dissociá-los. Nesse sentido, Young define que currículo é

[...] um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como conhecimento dos poderosos; [...] sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa conhecimento poderoso – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização (YOUNG, 2014, p. 190).

Nesse sistema de relações sociais e de poder, segundo Young (2014), o currículo se estabelece com características históricas específicas. Os conhecimentos históricos específicos estão carregados de poder, são denominados de conhecimento dos poderes num complexo corpo de especialização de conhecimentos poderosos. O poder que permita aos alunos pensar em alternativas diferentes das que estão postas. O currículo pode ou não reproduzir as oportunidades sociais para esses alunos pensantes. No entanto, muitos currículos existem para manutenção do pensamento de alguns e eliminação de outras possibilidades. Tal influência se apresenta no âmbito da seleção, do sequenciamento e da progressão, pois visa atender interesses sociais mais abrangentes na construção de um currículo hegemônico e de reprodução ideológico de determinados grupos dominantes sobre os subalternos.

Outro estudioso de currículo, o professor norte-americano William Frederick Pinar (2008), em sua obra intitulada “*What is Curriculum Theory?*”, considera que o currículo é caminho para o conhecimento histórico, político e cultural da humanidade. Ressalta a importância da superação da educação como modelos de negócios que se preocupa com o resultado final, com os testes padronizados. Diante disso, as/os professoras/es estão perdendo

o controle sobre o currículo que ensinam e os conhecimentos acadêmicos. A subjetividade e a sociedade estão mescladas para que as escolas, com seus currículos, possam deixar de ser indústrias de conhecimentos - “*not academic businesses but schools* - não academias de negócios, mas escolas” (PINAR, 2008, p. 11). Compreendemos que o currículo escolar deve proporcionar a criatividade e a erudição, assim como permitir o acesso aos conhecimentos humanamente construídos.

O projeto “Internacionalização dos Estudos Curriculares”, coordenado por William Pinar, da *University of British Columbia* e financiado pelo *Social Sciences and Humanities Research Council of Canada*, realizou entrevista com pesquisadoras/es brasileiras/os sobre suas percepções em relação ao currículo. O uso dessa entrevista nesta pesquisa é para aproximação da concepção de currículo no Brasil considerando a historicidade. Pesquisadoras e pesquisadores que participaram desse momento, chegaram às seguintes percepções a partir da seguinte pergunta realizada por Pinar: “Como a história recente do Brasil influenciou seu trabalho acadêmico e o campo do currículo no país?” (LOPES *et al*, 2010, p. 188). Diante disso, elaboramos o Quadro 5, em que William Pinar entrevista algumas pesquisadoras/es brasileiras/os.

Quadro 5 - William Pinar entrevista curriculistas brasileiros

Pesquisadoras/es	Ponderações em destaque
Alice Casimiro Lopes (UERJ)	“[...] Tento pensá-las em sua <i>complexidade</i> , considerando que o <i>campo educacional</i> não é determinado pelo campo político-econômico. Procuo investigar as especificidades <i>das políticas de currículo</i> como <i>políticas culturais</i> , vinculada aos discursos educacionais sobre currículo.”
Antônio Carlos Amorim (Unicamp)	“[...] A pergunta para o campo do currículo aproxima-se de discussões sobre <i>novas formas de viver, existir e de gerar atos criativos em um mundo pautado na virtualidade</i> , na compressão temporal, nos movimentos nômades e, em muitos casos, na barbárie.”
Elizabeth Macedo (UERJ)	“[...] permitiu questionar a possibilidade de discutir as políticas como <i>produções estatais</i> , guiadas apenas por <i>interesses econômicos e geopolíticos internacionais</i> ”.
Inês Barbosa de Oliveira (UERJ)	“[...] a predominância do ideário neoliberal no país e fora dele, a <i>mercantilização crescente da vida</i> e da percepção das funções da escola e a <i>corporativização</i> da política – inclusive a acadêmica – acabam por influenciar o trabalho de todos nós. <i>Exige que nos posicionamos</i> diante disso e que, em nossa

	produção, não negligenciamos a abordagem daquilo que ocupa lugar hegemônico no debate acadêmico e a discussão com essa abordagem, pois esta passa a ser uma das condições necessárias de um trabalho para lograr algum êxito, político-acadêmico e mesmo comercial.”
Nilda Alves (UERJ)	“[...] no Brasil, se buscou – disfarçado em cópia do <i>modelo norte-americano</i> – construir uma <i>universidade brasileira</i> , inclusive e, principalmente, na <i>pós-graduação: organização</i> crescente de cursos; <i>financiamento</i> crescente de <i>pesquisas</i> ; envio de estudantes de pós-graduação, com bolsa, para o exterior (em centros diversificados: universidades americanas diversas; o mesmo na Europa – Inglaterra, França, Alemanha etc) – na busca evidente de uma certa hegemonia na América Latina, no que se refere aos governos militares de então. ”

Fonte: quadro elaborado pela autora a partir de Lope *et al* (2010, p. 188-193)

Diante do exposto pelos curriculistas na entrevista realizada por Pinar e estruturado no Quadro 5, compreendemos que tais percepções influenciaram e influenciam a concepção de currículo no Brasil. Ao estruturarmos, analisarmos e ponderarmos os posicionamentos dos autores com os excertos destacados, observamos a origem desses curriculistas e notamos a centralidade da participação de curriculistas apenas da região sudeste do país, não houve a inserção de estudiosos do currículo das demais regiões do país, situação complexa que demonstra a centralidade dos estudos e da construção do currículo.

No entanto, vamos a reflexão dos/as curriculistas apresentados/as na entrevista de Willian Pinar (LOPES *et al*, 2010), no Quadro 5, com a análise dos excertos elencados e de três professoras na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) que fazer considerações relevantes sobre a construção histórica do currículo no Brasil. Alice Casimiro Lopes considera a complexidade do currículo dentro das particularidades do campo educacional que não está limitado apenas ao campo político-econômico. As investigações dessa autora, estão vinculadas, principalmente, sobre as políticas de currículo como políticas culturais. Elizabeth Macedo analisa o momento histórico do currículo como produções estatais orientadas por interesses econômicos, geográficos e políticos em âmbito internacional. Inês Barbosa de Oliveira apresenta com clareza o que as colegas Lopes e Macedo colocam de maneira sutil: a história – a cultura – do Brasil influenciou o campo do currículo no país a partir da mercantilização da existência humana. A autora exige posicionamento dos docentes diante das atuais disposições sobre as políticas educacionais para o currículo.

A política curricular no Brasil e no mundo tem se alicerçado na mercantilização da existência humana produzindo divergentes finalidades educativas que coloca em pauta novas maneiras de viver, de existir e de gerar atos criativos num mundo ancorado em virtudes e em alguns casos até na barbárie, como destaca o professor Antônio Carlos Amorim, veja Quadro 5. Para a universidade brasileira, o campo do currículo procurou como referência o modelo norte-americano para sua construção ao considerar suas características de organização, financiamento e pesquisas na graduação, e, em destaque na pós-graduação, como afirma a professora Nilda Alves também participante da pesquisa realizada por William Pinar, sistematizado no Quadro 5. Para tanto, o campo do currículo, na história recente do Brasil, é fomentado pela hegemonia econômica e mercantilista impetrada pelo modelo neoliberal não apenas norte-americano, mas em proporção global de competitividade do mercado.

Nesse sentido, percebemos que a palavra currículo se associa a diversas concepções por sofrer influências teóricas e hegemônicas em cada bloco histórico, tais como condições materiais, culturais, políticas, geográficas e socioeconômicas. Diante disso, elaboramos o Quadro 6, para apontar algumas apreensões da concepção de currículo para Moreira e Candau (2007).

Quadro 6 - Concepção de currículo em Moreira e Candau (2007)

a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Fonte: adaptado de Moreira e Candau (2007, p. 18)

Essas proposições apresentadas no Quadro 6 não estão no campo de julgamento como definição de certas ou erradas sobre a concepção de currículo, como os próprios autores enfatizam. Moreira e Candau (2007) apresentam reflexões sobre a concepção de currículo que remetem à algum posicionamento teórico, às construções políticas de um determinado bloco histórico, pois, assim como os autores, consideramos que a concepção de currículo se manifesta predominantemente nas

Discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e esses aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

As discussões sobre a concepção de currículo não se limitam apenas a esses pontos até este momento destacados. Há outras questões a serem consideradas como: o conhecimento, poder, verdade, gênero, identidade, mídia, redes sociais, reprodução econômica, modo de produção e vários outros aspectos que perpassam pela sociedade contemporânea. Diante disso, o currículo escolar não está organizado tão somente para ensinar o conhecimento referente a quê, como e para quê, exigido pela sociedade hodierna, mas estão organizados de modo que atendam aos interesses dos dirigentes sobre os dirigidos, da permanência dos subalternos na subalternidade. Daí a necessidade da construção do currículo escolar para a emancipação, que os subalternos compreendam a forma de pensar dos dominantes, da ideologia dominante, que os dirigidos possam se tornar dirigentes.

[...] contudo para que um pogrom poda acontecer é necessário que se difunda bem a ideologia dos «dous mundos» impenetráveis, das raças etc. [...] O estourado da guerra mundial demonstrou como as classes e os grupos dirigentes sabem aproveitar estas ideologias, aparentemente inócuas, para determinarem as ondas de opinião pública (GRAMSCI, 2011, p. 276)⁴⁴.

Gramsci (2011) argumenta para Tania, na Carta 86, fragmento na citação anterior, como era difundida a ideologia, principalmente, após a Primeira Guerra Mundial, pois as “classes e grupos dirigentes” muito bem aproveitaram o momento para a construção da opinião pública. A construção da imagem fixa, por meio da ideologia construída, não permite a apreensão da realidade na sua essência, no contexto da época de Gramsci se trata da realidade política italiana. Ao se pensar nos aspectos políticos e ideológicos de um dado bloco histórico, retomamos os/as curriculistas brasileiros, citados no quadro 5, que fazem a apreensão do currículo numa perspectiva mais recente, do início do século XXI e que podemos destacar a relação de alguns aspectos da política educacional italiana⁴⁵ com a política educacional brasileira no sentido de promover reformas para atender às demandas político-partidárias-econômicas.

⁴⁴ Tradução no português de Portugal pela Associação Cultural Estaleiro e a Estaleiro Editora.

⁴⁵ Destacamos as reformas de Giovanni Gentile, primeiro-Ministro da Educação do regime fascista. Gentili fez reformas educacionais tanto no aspecto administrativo quanto didático-pedagógico (HORTA, 2012).

Durante boa parte da história do currículo se buscou orientações para o planejamento e para as avaliações educacionais de determinado bloco histórico. Um currículo preocupado apenas com a eficiência do método de elaboração se limita meramente a descrever a história interna das tradições dominantes, da reprodução dos conceitos, princípios e valores sociais dos dirigentes sob os dirigidos. No entanto, à medida que a racionalidade humana tanto nos processos como na produção de conhecimento avança tornam-se necessários novos conhecimentos e métodos para o currículo, nessa disputa, o que era hegemonia em determinado momento não é em outro, daí as contínuas tensões e disputas na arena do currículo.

Com isso, a sociedade civil e política que penetra o início do século XXI nos leva a entender que o currículo proposto na perspectiva do liberalismo econômico está ancorado na racionalização e na padronização do processo e do produto de ensino (APPLE, 1989). Os conteúdos curriculares atendem às demandas específicas do movimento do capital dentro do bloco histórico para permanência dos grupos subalternos como subalternos e dos dirigentes como dirigentes. Nesse sentido, a superestrutura e a estrutura se difundem nos “[...] diversos graus de formação de um sistema hegemônico” (PORTELLI, 1977, p. 51) para a composição de forças materiais no modo de produção vigente.

Apple (1989; 2005; 2006; 2011) faz análise crítica sobre a educação tanto no viés nacional como internacional em que o currículo está nos paradigmas do mundo dos negócios com a ideologia corporativa dos modelos empresariais como ponderamos no capítulo 1 com a TGA. Tal padronização do currículo visa a eficiência na execução do ensino, partindo do princípio fabril de produção que continuamente busca agilidade e eficiência de modo que esses alunos adquiram competências para assumirem posições de trabalhadores com *know-how* necessário de reprodução ideológica das relações de produção. Destacamos que há diferença do modelo fabril do século XX para o século XXI devido aos grandes avanços tecnológicos e isso, reverbera no currículo que segue o modelo de educação escolar diretamente ligado à ideologia capitalista.

[...] os alunos aprendem a ser trabalhadores dóceis com professores que emulam o chefe; os teste as notas preparam os alunos para entender tarefas compartimentalizadas e frequentemente sem sentido e para recompensas numericamente quantificáveis que são extrínsecas; recebem notas prepara as crianças para trabalhar por dinheiro; as sirenes ou sinos escolares segmentam o tempo de modo a estimular o trabalho por turnos ao mesmo tempo em que as cadeiras são organizadas de um forma que o professor/chefe fique com a maior mesa e os alunos/trabalhadores com as menores (APPLE, 2011, p. 72).

Nessa proposta curricular, os alunos estão instrumentalizados para a subalternidade, para a docilidade e para aceitarem as condições impostas pelos dominantes, sem qualquer manifestação de desgosto. Estão condicionados à formação humana para o mercado de trabalho, para trabalharem por dinheiro, dinheiro que sustentará suas necessidades de subsistência para “[...] uma maneira determinada de manifestar sua vida, um modo de vida determinado” (MARX; ENGELS, 1998). O conhecimento proposto pelo currículo é implementado nos modelos de corporações, de gestão empresarial, seguindo as proposições da TGA com o conceito de capital humano. Tal modelo desagrega a essência do currículo às lutas políticas, culturais e éticas. O currículo, numa proposta materialista histórico-dialética deve contribuir para a construção do significado do ser humano, do viver em sociedade, do ter acesso aos mais altos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade, isto é, conduzir à consciência da individualidade *para si*.

[...] a formação do indivíduo para si é a formação do indivíduo como uma pessoa que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação concretiza-se por meio dos processos de objetivação e apropriação que, na formação do indivíduo para si, se tornam objeto de constante questionamento, de constante defetichização. A formação do indivíduo para si é a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivantes, o que implica a formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais se realizam essas apropriações (DUARTE, 2017, p. 26).

Permitir que o indivíduo possa, por meio do currículo, como objeto em si, avançar para o alcance do objeto para si com suas múltiplas relações e determinações. Nesse processo dialético de objetivação e apropriação que acontece a transformação do conhecimento no e para o indivíduo na sua individualidade como síntese consciente. Desse modo, percebemos a necessidade da consciência do objeto currículo escolar desde a sua elaboração até a sua utilização no ambiente educacional, de maneira que sua essência histórico-crítica permaneça nas nuances da desalienação e defetichização⁴⁶.

O currículo escolar na perspectiva da formação do indivíduo em si está posto para o desenvolvimento pleno da pessoa com sua individualidade concreta. De maneira que o currículo

⁴⁶ Segundo Duarte (2017, p. 258), “[...] uma das consequências da alienação na formação a individualidade é que, em vez de se formar e se desenvolver um núcleo da personalidade, o indivíduo fragmenta-se em papéis alienados [...] um papel torna-se alienado quando ele se fetichiza, ou seja, assume vida própria e passa a controlar o indivíduo em vez de ser uma mediação social que o indivíduo controla. O papel não alienado pode contribuir para o desenvolvimento da personalidade à medida que, apropriando-se do papel, o indivíduo se aproprie de uma síntese de relações sociais [...]”.

escolar não permaneça apenas na aparência do que é apresentado como objetivação do ser humano. No entanto, o anseio é que o indivíduo, enquanto gênero humano – que “[...] é uma categoria que expressa a riqueza cultural humana em sua totalidade [...]” (DUARTE, 2017, p. 26) – compreenda as relações de contradição que estão postas na sociedade capitalista. Com isso, a construção da individualidade em si deve ser de caráter humanizador e não para diversas formas de objetivação e apropriação para a alienação postas pelo modo de produção vigente.

O contexto que o gênero humano vivencia sua objetivação e apropriação das forças produtivas presentes na sociedade existe “O Clube dos Bilionários”, como define Ravitch (2011). Esse clube é composto por grandes empresários que engendram seus interesses financeiros e econômicos uma mudança social, em nível global. Diante disso, buscam redesenhar o sistema escolar mundial de acordo com seus interesses mercadológicos. Diante disso, os atores desse clube de bilionários propõem reformas curriculares e educacionais com mais intensidade a partir do final do século XX.

Para tanto, no currículo escolar se manifesta o interesse dos clubes: um currículo fetichizado para a produção e capital cultural pela estratificação do individualismo. A educação escolar como reprodutora das características da gestão empresarial: a educação com mercadoria, a professora e o professor como prestador de serviços; e, o estudante como consumidor e cliente. Diante disso, novas relações hegemônicas se estabelecem com a finalidade de atender às políticas neoliberais que consideram que o conhecimento possa ser mensurável com níveis de desempenho por de competências. Nesse sentido, afirma Apple (2006, p. 242)

[...] há uma nova aliança que está exercendo a liderança na política e na reforma educacionais. Em muitos países, houve uma passagem de um acordo ou aliança limitada social e democrática para uma coalizão centrada em três ou quatro grupos que empurram a educação e as políticas sociais em geral para direções conservadoras. Essa nova aliança ou ‘novo bloco hegemônico’ se estende a muitas coisas; é também algo tenso e repleto de tendências contraditórias (APPLE, 2006, p. 242).

O movimento de incorporação de novos grupos para a manutenção da dinâmica entre educação e poder ampliou a liderança nas políticas educacionais para as reformas relacionadas ao currículo escolar. Segundo Apple (2006), há quatro grupos que disputam o conhecimento:

os neoliberais, os neoconservadores⁴⁷, os populistas autoritários⁴⁸ e os empregados do Estado⁴⁹. Diante desses quatro grupos apresentados por Apple (2006), como o novo bloco hegemônico, faremos mais uma aproximação do neoliberalismo devido à sua relação direta com as políticas educacionais vinculadas à economia e a vinculação estabelecida entre a escola e o mercado de trabalho, no entanto, principalmente, devido às determinações propostas para o currículo por competências.

Nesse sentido, entendemos que é preciso a apropriação da importância da educação: “[...] A educação é importante demais para entregá-la às variações do mercado e às boas intenções de amadores [...]” (RAVITCH, 2011, p. 248). No movimento real das políticas educacionais, seguimos na apreensão da realidade centrada na concepção do currículo por competências e suas principais características como: a obtenção de recompensas por meio de testes padronizados, inspeções rigorosas e privatizações dos serviços públicos. Nessa perspectiva, o currículo toma o rumo das ambições do mercado, dos negócios e dos empregadores, do modelo de gestão empresarial. Em vista disso, os argumentos de Apple, Au e Gandin (2011) apresentaram algumas características importantes do projeto neoliberal proposto mundialmente para a educação que buscamos sintetizar na Figura 10.

Figura 10 - Projeto neoliberal



Fonte: figura elaborada pela autora da dissertação a partir de Apple, Au e Gandin (2011).

⁴⁷ Podemos considerar que “[...] os neoconservadores em geral concordam com a ênfase dada pelos neoliberais à economia, mas seu principal objetivo é a restauração cultural.” (APPLE, 2006, p. 243).

⁴⁸ Acreditam que a base do conhecimento é religiosa e “[...] parte da aliança é frequentemente muito desconfiada quanto à presença do multiculturalismo no currículo [...] desejam é também um retorno a uma pedagogia que se baseia em relações tradicionais de autoridade.” (APPLE, 2006, p. 243).

⁴⁹ Segundo Apple (2006, p. 245), a agenda dos empregados do Estado “[...] é voltada ao gerenciamento, e são com frequência suas necessidades que estão representadas na imposição que o Estado faz de políticas de ‘condução a distância’ por meios de exames nacionais e estaduais e de um controle mais rígido, por meio do uso de modelos industriais, pela presença de currículos e de uma pedagogia mais redutora nas escolas [...]”.

A análise internacional desenvolvida por esses autores, Apple, Au e Gandin (2011), considerou países como os Estados Unidos, Inglaterra, México, Índia, China, Paquistão, África do Sul, Burundi e Brasil para a apreensão do projeto neoliberal que desola o mundo. A partir desse estudo apresentado sucintamente na Figura 10, nos permite evidenciar que o projeto se estende por vários países, tanto aqueles considerados desenvolvidos quanto aqueles em desenvolvimento. As ações do projeto neoliberal são desenvolvidas em diferentes países, no entanto, não apresentam os mesmos resultados, segundo Apple, Au e Gandin (2011) e entendemos que pensar o currículo de maneira generalizada desconsiderando o seu contexto o torna inviável. Para compreendermos o pensamento de Apple, Au e Gandin (2011) na figura 10, projeto neoliberal, explanaremos cada um dos pontos com suas implicações que culminam no currículo, instrumento de poder e arena de disputa para a formação humana e da mão de obra trabalhadora nos moldes de produção capitalista.

No projeto neoliberal, primeiramente, a educação é mercadoria, conforme mostra a Figura 10, pois a educação deixa de ser um bem social e passa a ser um bem de propriedade privada, sendo assim, para acessá-la, com qualidade, é preciso possuir dinheiro/capital. A partir de Freitas (2018) entendemos que há um mercado educacional que compete por qualidade, diferente de uma educação de qualidade socialmente referenciada (LIMA; ALONSO, 2021). Ao considerar a educação como mercadoria conseqüentemente há uma conceituação diferenciada de currículo, pois ele também se torna mercadoria, mercadoria fetichizada na sociedade capitalista com seu sistema de produção de mercadorias na forma monetária de valor.

[...] a riqueza da sociedade burguesa aparece como uma imensa acumulação de mercadorias, sendo a mercadoria isolada a forma elementar dessa riqueza. Mas, cada mercadoria se manifesta sob o duplo aspecto de valor de uso e de valor de troca. A mercadoria, na linguagem dos economistas ingleses, é, em primeiro lugar, "uma coisa qualquer, necessária, útil ou agradável à vida", objeto de necessidades humanas, meio de existência na mais lata acepção da palavra. A forma sob a qual a mercadoria é um valor de uso confunde-se com sua existência material tangível (MARX, 2008, p. 50-51).

Nessa perspectiva, quando a educação é vista como potencial de mercado instaura-se a necessidade da privatização direta ou indireta das escolas, dos currículos, dos sistemas educacionais e a máxima diminuição do Estado para atender as demandas da burguesia, do grupo dominante sobre os subalternos. Diante do movimento do capital, a educação e o currículo escolar são orientados e definidos pelas necessidades mercadológicas, tornando a

educação uma mercadoria de valor de uso e de valor de troca. Logo, o fetichismo da mercadoria denominada educação torna o trabalho educacional, por meio do currículo escolar proposto, uma realidade autônoma e sem controle, indiferente àquele que o criara.

Os diferentes valores de uso são, ademais, os produtos da atividade de distintos indivíduos; quer dizer, o resultado de trabalhos que diferem individualmente. Como valores de troca, não obstante, representam trabalho homogêneo não diferenciado, isto é, trabalho no qual desaparece a individualidade dos trabalhadores. O trabalho que cria o valor de troca é, pois, trabalho geral-abstrato. [...] O tempo de trabalho é a substância vital do trabalho, indiferente à sua forma, conteúdo, individualidade; é sua expressão viva quantitativa, ao mesmo tempo que sua medida imanente. O tempo de trabalho realizado nos valores de uso das mercadorias é não somente a substância que faz delas valores de troca, e, por conseguinte, mercadorias, mas é também a medida de seu valor determinado (MARX, 2008, p. 54,55).

A inserção da educação como mercadoria, a serviço das regras do livre mercado, a isola das suas relações sociais e a transforma em empresa com modelo de gestão específica como propõe a TGA. Esse movimento do projeto neoliberal de educação como mercadoria vende o trabalho educativo por tempo de trabalho e a partir do pensamento de Marx (2008) entendemos que o valor determinado é algo integralmente social e histórico.

No entanto, essa maneira de educação como mercadoria conduz o trabalho educativo para o trabalho homogêneo, desaparecendo a individualidade das/dos trabalhadoras/es, professoras/es. Entendemos que o trabalho educativo como mercadoria parte do pensamento que “[...] para produzir mercadoria, ele tem de produzir não apenas valor de uso, mas valor de uso para outrem, valor de uso social[...]” (Marx, 2013, p. 100), e no modo de produção capitalista um novo conceito é atribuído ao trabalho educativo como mercadoria, enquanto mercadoria se preocupa com o excedente do trabalho que produz a mais-valia, daí a necessidade de metodologia e terminologia do mundo dos negócios e para um currículo de controle total, como pode ser visto na Figura 10.

Diante disso, necessário é retornar à essência do sentido de trabalho, pois consideramos que o trabalho deixa de ser apenas a promoção da mudança da natureza, mas um trabalho previamente idealizado e planejado transforma a si mesmo, como no exemplo sobre o trabalho da aranha, da abelha e do arquiteto no livro 1 de “O Capital” (MARX, 2013). A capacidade humana de projeção mental permite a transformação por meio do trabalho e o trabalho educativo com finalidades educativas para emancipação é o proposto por esta pesquisa, para romper com o projeto neoliberal. Mesmo esse projeto neoliberal com difusão em vários países

compreendemos que a educação não é mercadoria e que o trabalho envolvido está para além do valor de uso e valor de troca devido a sua relação contínua com o humano, o social e o cultural.

O segundo ponto do projeto neoliberal, representado na Figura 10, a partir da de Apple, Au e Gandin (2011), foi a inserção da metodologia e da terminologia do mundo dos negócios na educação. O uso desses recursos na educação já se tornou senso comum devido à amplitude dos fatores econômicos que permeiam a educação no processo histórico. Consideramos senso comum na perspectiva gramsciana de que

[...] senso comum é um nome coletivo [...] não existe um único senso comum, pois também ele é um produto e um devir histórico. A filosofia é a crítica [...] do senso comum e, nesse sentido, coincide com o bom senso, que se contrapõe ao senso comum (GRAMSCI, 2001, p. 96).

O senso comum como um produto e um devir histórico também é discutido por Freitas (2018) ao afirmar que no neoliberalismo, a metodologia das reformas empresariais e curriculares são de caráter ideológico que atuam com diferentes redes de influência para a construção de senso comum entre o setor público e privado. Para tanto, a metodologia utilizada é fazer “[...] alianças amplas com acadêmicos, grandes empresários, rentistas e suas fundações, políticos no interior de instâncias legislativas e do governo, institutos, centros e organizações sociais, indústria educacional e a mídia”, na busca incessante pelo consenso de uma determinada concepção de sociedade, de educação e de currículo escolar.

Nesse sentido, terminologias do mundo dos negócios são inseridas no discurso educacional, tais como: “valor agregado”, “desempenho”, “entrega”, “classe mundial”, “metas”, “*feedback*” e entre outros que fazem o “*ranking*” das instituições nos testes padronizados e suas avaliações. A escola se torna empresa com modelo de gestão específico para a inspeção punitiva e responsabilização dos seres humanos que compõem a comunidade escolar.

Gentili (1996) utiliza o termo “mcdonaldização”⁵⁰ para a argumentação da construção hegemônica proposto pelo neoliberalismo. A proposta formula uma concepção particular para qualidade, a partir dos costumes e normas empresariais tanto na metodologia quanto na terminologia. As escolas passam a ser pensadas como empresas com exigências de avaliação

⁵⁰ Essa expressão é utilizada por Gentili (1996) para exemplificar a proposta de educação, de escola e de currículo pelo neoliberalismo a partir do modelo de produção da empresa de sanduíches *McDonald's*. Os princípios que ajustam a lógica de funcionamento das empresas de *fast food*, como o *McDonald's* são aplicados em especial ao currículo, com isso, podemos afirmar que tal metáfora traduz a lógica da administração do projeto neoliberal: padronização, eficácia, eficiência e consumo da mercadoria chamada educação.

ao seu modo de produção. Sendo assim, a produtividade impera com o “ranking” de produtividade dos estudantes, dos professores, das escolas e a educação passa a ser vista como uma arena de competição.

O processo de *mcdonaldização* da escola também tem seu efeito no campo do currículo e na formação de professores. Quem se aventurar a estudar com mais detalhes os *fast foods* (tarefa que constituiria uma grande contribuição para compreender melhor nossas escolas) poderá encontrar uma surpreendente similitude entre os mecanismos de planejamento dos cardápios nesse tipo de negócio e as estratégias neo-tecnicistas de reforma curricular. O caráter assumido pelo planejamento dos currículos nacionais, no contexto da reforma educacional promovida pelos regimes neoliberais poderia muito bem ser entendido como um processo de *macdonaldização* do conhecimento escolar (GENTILI, 1996, p. 12).

As especificidades do projeto neoliberal na educação deixam evidente a metodologia utilizada nas empresas para as escolas. As demarcações terminológicas culminam no currículo e na formação de professores. Nesta pesquisa, nos ateremos apenas à análise do currículo por ser uma arena de disputas e poder. No projeto neoliberal o currículo também é mercadoria, assim como o conhecimento, a escola, o aluno e o professor. Mercadoria com valor de troca para além do valor de uso. Nesse sentido, o currículo escolar como mercadoria adquire a função de nivelador de conteúdos de aprendizagem para o controle total.

Para tanto, tomamos o terceiro aspecto na figura 10, sobre currículo e controle total no projeto neoliberal a partir do apresentado por Michael Apple *et al* (2011) que demonstra o alvo desse projeto: controlar em todos os sentidos tanto no modo de agir quanto de pensar e ser. Para que o controle de fato aconteça é necessário instrumentos de verificação dos processos e dos resultados em cada área do conhecimento e partir de então, verificarem a grau e a intensidade de absorção dos subalternos a determinado objetivo, habilidade ou competência exigida. Apple (2006) afirma que por meio do currículo

[...] o controle e a dominação estão frequentemente presentes nas práticas e na consciência do senso comum subjacentes a nossas vidas, bem como a manipulação econômica e política explícita. A dominação pode ser tanto ideológica quanto material (APPLE, 2006, p. 173).

Esse controle e dominação aparecem por meio dos reformadores do currículo, com base no mundo empresarial, com manipulação econômica e com o discurso político de “ampliar e estender a oportunidade educacional, criando uma força de trabalho mais bem preparada” (APPLE, 2011, p. 442). O discurso aparenta um caráter social, inclusivo e humanista, no

entanto, está apenas na aparência do fenômeno, no campo das ideias, pois na essência do fenômeno há interesses econômicos com a formação de trabalhadoras/es no perfil docilizado, adaptável, ajustável às necessidades mercadológicas. Assim, também, essas reformas curriculares visam a preparação da mão de obra para a exploração da mais-valia e da preparação do exército de reserva de trabalhadores escolarizados.

Por conseguinte, o objetivo principal do projeto neoliberal é atingir por meio de um currículo padronizado, minimizado e excludente o controle sobre todo processo social por meio das massas, dos grupos marginalizados, da classe trabalhadora e manter o *status quo*. Sendo os reformadores os conservadorismos do modelo de sociedade vigente o seu alvo é atender aos interesses dos grupos hegemônicos deste bloco histórico. E educação crítica e emancipadora que ansiamos fica a desejar.

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processo de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizados (FREITAS, 2018, p. 41).

Neste modelo de currículo de controle total para a manutenção *status quo* transfere-se para o sujeito a culpabilização por não possuir as exigências do mercado, de enquadrar em determinados aspectos proposto pelo currículo do projeto neoliberal em constante mudança. Com isso, o sujeito que é social, histórico, individual, coletivo e que possui maneiras próprias de pensar, sentir e agir deixa de ser considerado na sua essência e passa a ser mercadoria fetichizada para o mercado consumidor.

Nesse sentido, entendemos que o currículo deve ter movimento dialético sobre a perspectiva ontológica da realidade social e que o ser humano possa produzir a sua própria existência tanto em condições objetivas quanto subjetivas. Com isso a relação do ser humano com a natureza e da natureza com o ser humano, pois ambos são agentes e sujeitos de transformação se faz o trabalho educativo por meio do currículo escolar. Não colocamos aqui que o currículo escolar é o único caminho, mas o apresentamos como uma das múltiplas determinações que compõem a construção do ser humano nas suas diversas faces: histórico, social e político, consciente de si e de sua existência neste bloco histórico.

Para então, chegar ao sujeito que seja capaz de compreender o modo de produção existente com as suas múltiplas determinações para assim acontecer um salto ontológico da

apreensão da realidade com sua causa, meio e fim do ser social que fora gerado histórico e socialmente.

No movimento do real com suas contradições encontra-se o currículo na política brasileira. Entendemos que currículo é poder e com isso, arena de disputa para a construção do conhecimento legítimo, legitimado para uma sociedade dividida por classes. Diante disso, indagamos que a legitimação de determinado currículo, em específico o currículo por competências, em detrimento de outro que seja legitimado. Tais reflexões devem permear o currículo escolar ao considerá-lo na sua definição como caminho a ser percorrido, e principalmente na busca pela apreensão da real finalidade do trabalho educativo por meio do currículo.

O currículo que defendemos está alicerçado na condução à emancipação do sujeito para a mudança do modo de produção vigente, para a superação da divisão de classes e da exploração pelo capital. Ansiamos romper com esse modelo da sociedade contemporâneo que explora e aliena o ser humano. Vemos na educação uma das oportunidades de transformação dentre as múltiplas determinações que compõe o corpo social e o currículo por ser uma arena de poder e disputa é o caminho que tomamos para iniciarmos essa mudança. No movimento do pensamento dialético sobre a educação e o currículo escolar está contraposta a implementação da lógica da competência. No entanto, a busca está em ponderar de onde vêm essas determinações engendradas em relação à formação desse novo ser humano? E à luz da aldeia global, o currículo por competências está mundialmente estabelecido?

2.2 Currículo por competências: organismos internacionais/multilaterais e suas influências

Nessa conjuntura que reúne forças governamentais, ministros, empresários, intelectuais orgânicos e tradicionais, e organismos multilaterais, a governança por coordenação, empreendida pela OCDE, serve ao intuito de recrutar os quadros técnicos e políticos de diferentes espaços sociais, a fim de criar uma estrutura dotada de legitimidade e cariz hegemônico para que seus projetos tenham maior receptividade em distintos espaços, públicos e privados, e sejam inseridos em uma lógica de consenso entre os países (PEREIRA, 2016, p. 195).

A partir da década de 1990, as determinações apreendidas pelos organismos multilaterais envolveram vários países com a globalização e a mundialização do capital, nessa nova perspectiva de reorganização do processo produtivo fez-se necessária criação de uma nova

rota de conhecimento de acordo com os avanços científicos e tecnológicos, o que reverbera no currículo escolar.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) propõe, ainda no final do século XX, “O Relatório da OCDE sobre a Reforma Regulatória”⁵¹(OCDE, 1997) –, que examina e direciona reformas para os países membros devido aos desafios climáticos, financeiros, econômicos e sociais enfrentados. O objetivo do relatório estava em programas de reformas bem-sucedidas entre os países membros da organização para: aumentar a concorrência e a eficiência; reduzir os custos e os preços; incentivar a inovação; e, melhorar as capacidades econômicas para se adaptarem às constantes mudanças, porém, continuarem competitivos.

Há vários organismos multilaterais⁵², como ONU, Unesco, Banco Mundial, FMI, G20 entre outros que apresentam propostas para a organização internacional dos países que compõem esse bloco histórico. Destacamos dois organismos que analisaremos neste trabalho devido ao seu envolvimento com a educação e o currículo por competências: Unesco e OCDE. O primeiro documento a ser analisado foi construído no final do século XX, pela Unesco a partir da Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia, que apresentou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” na qual enfatiza a aquisição de aprendizagem e a implementação de avaliações de desempenho para verificação dos conhecimentos adquiridos na Educação Básica (UNESCO, 1990).

O segundo grupo de documento em análise são aqueles delineados pela OCDE. Na busca pela aproximação dos interesses desse organismo internacional se envolver com a educação mundial verificamos quem é essa organização. Segundo se apresenta na sua página oficial, a OCDE é uma organização internacional que busca proporcionar políticas para promover a prosperidade e igualdade (OCDE, 2023). A OCDE propõe padrões internacionais de políticas públicas e constroem – junto com seus intelectuais orgânicos – documentos/cartilhas orientadoras para a educação e o currículo por competências, de maneira que possam mensurar a aprendizagem dos jovens por meio de avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos⁵³ (PISA). Para a discussão, neste momento, sobre as determinações para o currículo, selecionamos alguns textos da ODCE que estão organizados no Quadro 7.

⁵¹ Em inglês: *The OECD Report on Regulatory Reform*.

⁵² Esses organismos multilaterais são apresentados pelo *Development Finance International Group* que monitora e produz relatórios sobre seus desempenhos em relação ao combate à pobreza e à desigualdade. Esse grupo tem como missão auxiliar no financiamento eficaz. (DFI, 2023).

⁵³ Em inglês: Programme for International Student Assessment (PISA).

Quadro 7 - Documentos da OCDE – currículo por competências

Nº	Ano	Documentos curriculares - OCDE
1	1997	The OECD Report on Regulatory Reform
2	2001a	DeSeCo-Definition and Selection of Competencies – Meeting of OCDE Education Ministers
3	2001b	Investing in Competencies for All
4	2014	Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida
5	2018a	The OECD-PISA global competence framework: preparing our youth for an inclusive and sustainable world.
6	2018b	The future of education and skills – Education 2030
7	2020	Curriculum (re)design - a series of thematic reports from the OECD Education 2030 project

Fonte: quadro elaborado pela autora da dissertação a partir dos documentos da OCDE.⁵⁴

A proposta de análise, no Quadro 7, apresenta-se sistematizado de modo temporal de maneira que levantaremos algumas ponderações sobre o assunto, pois a sua ordem não indica grau de importância, porém de sequência dos documentos no processo histórico a partir de 1990. Essa é a década que as políticas neoliberais são impostas ao mundo e conseqüentemente as reformas vão surgindo, segundo uma necessidade, isto é, uma necessidade de atender às demandas do mercado. Nessa última década do século XX, a coalisão dos países membros da OCDE iniciaram suas reformas, principalmente na área da educação, a partir das orientações recebidas por meio de seus documentos direcionados pela OCDE.

Em 1997, com o documento cujo título é *The OECD Report on Regulatory Reform Synthesis*, está o relatório que a OCDE fez como síntese das reformas necessárias para os países membros da organização. O relatório direciona os países na regulamentação das reformas para se tornarem mais eficientes e eficazes em suas políticas públicas para continuarem inovando e competindo no mercado. Na busca para atender às demandas dos mercados com suas economias dinâmicas, já havia naquele momento, final do século XX, uma nova forma de trabalho que exigiria um novo perfil de trabalhador. Diante desses pressupostos os países membros foram fazendo suas reformas.

Os efeitos da reforma no emprego dependem também da capacidade dos trabalhadores e das empresas para se ajustarem e tirarem partido das novas

⁵⁴ Tradução livre dos títulos: 1. O Relatório da OCDE sobre Reforma Regulatória; 2. DeSeCo. Definição e Seleção de Competências; 3. Investir em Competências para Todos; 4. (Já está em língua portuguesa); 5. PISA - Preparando nossa juventude para um mundo inclusivo e sustentável: a competência global OCDE-PISA; 6. O futuro da educação e das competências – Educação 2030; 7. (Re)design do Currículo – uma série de relatórios temáticos do projeto Educação 2030 da OCDE.

oportunidades de emprego. Políticas ativas do mercado de trabalho, incluindo educação e treinamento, nunca foram tão importantes [...] o Estudo sobre Empregos da OCDE, estabeleceu em 1994 um amplo programa de ação destinado a aumentar a capacidade de adaptação ao mercado de trabalho, bem como aumentar a capacidade da economia para criar conhecimento e inovar (OCDE, 1997, p.19).

A proposta das reformas na construção do novo indivíduo está regulamentada para os países membros da organização. As reformas propostas visavam, em 1997, melhorar a capacidade dos trabalhadores, que segundo a OCDE, podem ter novas oportunidades de empregos. Diante disso, o que prevalece é o discurso da empregabilidade, pois o estudo realizado pela OCDE já conduzia as ações dos países membros por meio de um plano de ação. As reformas, nesse sentido, estão pautadas na adaptação dos trabalhadores de acordo com o mercado de trabalho e a economia.

A conjuntura das reformas propostas pela OCDE, a partir do documento em análise, apresenta nove recomendações que devem ser consideradas nas demandas de emprego para a formulação do perfil desse empregado. Destacamos do documento a recomendação de número oito que se apresenta da seguinte maneira: “Melhorar as habilidades e competências da força de trabalho por meio de mudanças abrangentes na educação e sistemas de treinamento;⁵⁵”(OCDE, 1997, p.19). A partir dessa perspectiva, já é notório o aspecto da formação da força de trabalho por meio de competências, para a realização desse intento, faz-se necessária educação e os sistemas de treinamento.

Em 2001, a OCDE formulou outro documento definindo, selecionando e medindo as competências necessárias para os jovens e adultos do novo século. Nesse documento, há três objetivos principais que são:

1º Desenvolver fundamentos normativos, teóricos e conceituais para a definição e seleção de competências-chave. 2º Desenvolver pontos de referência para o desenvolvimento e compreensão de futuros indicadores de competências e para a validação de indicadores de educação, e fornece uma base para uma interpretação mais precisa e adequada dos resultados empíricos. 3º Responder, a longo prazo, às necessidades de informação dos decisores políticos⁵⁶ (OCDE, 2001a, p.3).

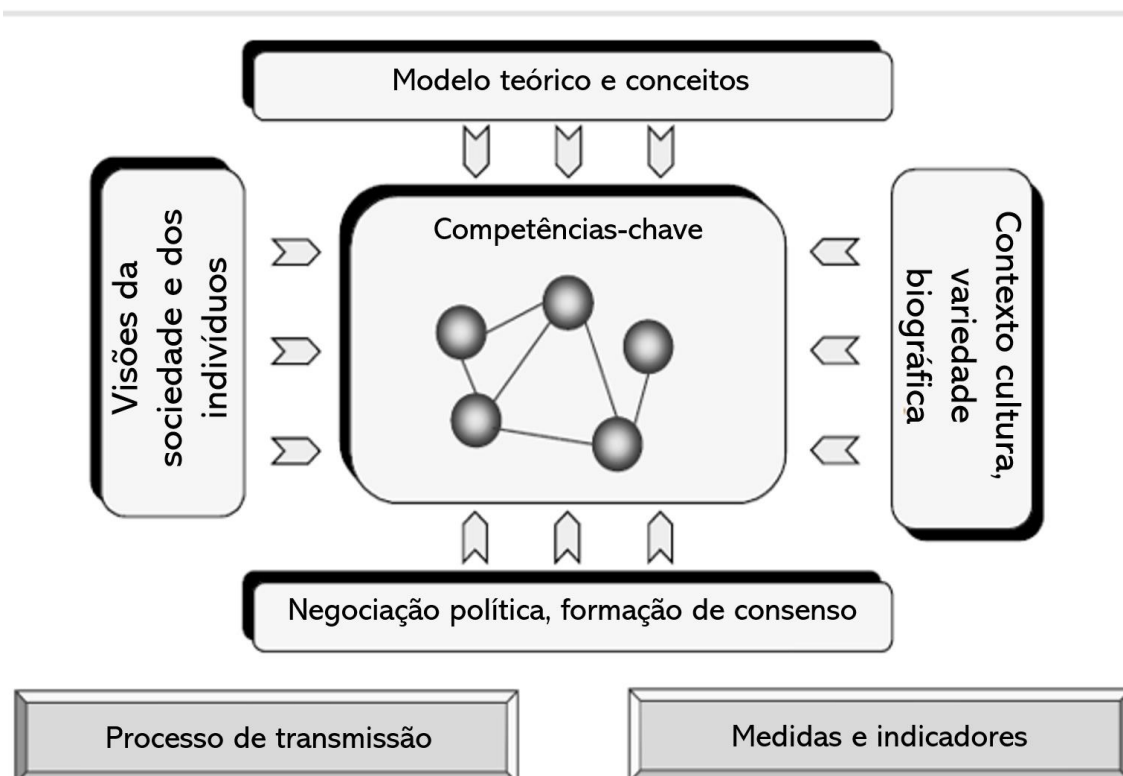
⁵⁵ Em inglês: “Improve labour force skills and competencies through wide-ranging changes in education and training systems;” (OCDE, 1997, p.19)

⁵⁶ Em inglês: “1º To develop normative, theoretical, and conceptual foundations for defining and selecting key competencies; 2º To develop reference points for the development and understanding of future indicators of competencies and for the validation of education indicators, and to provide a basis for more accurate and appropriate interpretation of empirical results; 3º To respond, in the long term, to information needs of policymakers.”. (OCDE, 2001a, p.3)

A OCDE, ao elencar esses objetivos principais considera as competências no seu sentido amplo, não apenas para o mercado de trabalho, mas como salientou Safatle, Junior e Dunker (2020, p. 5) sobre a força performativa da engenharia social do neoliberalismo. Nesse documento, os *policymakers* são orientados na construção de seus documentos nacionais para atender as demandas performativas nas diversas arenas da sociedade. Segundo o documento, não é possível delimitar uma quantidade específica de competências, pois existem “[...] competências extremamente relevantes que vão além do currículo vinculado à disciplina oferecidas pelas escolas[...]” (OCDE, 2001a, p.3).

Esse Programa DeSeCo (OCDE, 2001a), reconhece as diferentes abordagens conceituais para a noção de competências, pois sua concepção perpassa por negociações e equilíbrios para selecionar quais são as competências-chave (*key competencies*). As competências-chave estão relacionadas à questão ética, científica e política tanto individuais quando da sociedade. Os elementos que circundam as competências-chave perpassam por diversos setores sociais. Na Figura 11, apresentamos a visão geral do tópico do Programa DeSeCo que desenvolve e seleciona competências.

Figura 11 - Visão geral do tópico do Programa DeSeCo



Fonte: figura adaptada pela autora da dissertação (OCDE, 2001a, p. 4)

O próprio documento afirma que não há neutralidade na estrutura proposta, haja vista que há suposições em relação aos indivíduos e a sociedade, há negociação para formação do consenso (Figura 11). Entendemos que há múltiplas determinações em detrimento das competências-chave, pois há aspectos como o contexto social que o ser humano está inserido, suas condições materiais objetivas e subjetivas variam. Nessa perspectiva, as construções do conhecimento por competências vão tomando rumo prioritário para a formação do indivíduo segundo às necessidades econômicas.

Também, em 2001, outro documento é proposto a partir da reunião de ministros da educação na OCDE e tem como título “*Investing in Competencies for all*” (OCDE, 2001b). Nesse sentido, o principal ponto de discussão do texto é a sociedade do conhecimento e a aprendizagem ao longo da vida, que orienta as políticas e suas reformas. O discurso do *lifelong learning* orienta as políticas para a aprendizagem e três foram os temas discutidos por esses ministros da educação, da OCDE. Os pontos de discussão foram:

[...] como garantir os benefícios da aprendizagem ao longo da vida para todos; como melhorar a forma de promover as competências para a sociedade do conhecimento; e como gerenciar o ensino e a aprendizagem para promover a aprendizagem ao longo [...] (OCDE, 2001b, p. 3).

A discussão nesses três pontos apresenta as características mercadológicas a ser impressa na individualidade das pessoas sobre a necessidade de aprender ao longo da vida cada nova competência que surgir de acordo com a necessidade do mercado de trabalho. Nessa busca frenética da sociedade do conhecimento que inculca no indivíduo a contínua necessidade de adquirir novas competências como explicação para melhores colocações no mercado é uma farsa da sociedade capitalista. O processo ilusório de responsabilização individual da não colocação do indivíduo no mercado de trabalho por não possuir as competências exigidas. Nesse sentido, as competências na sociedade do conhecimento nesse documento da ODCE (2001b) apresentam proposições sobre o conhecimento para o século XXI em relação à formação humana pautada no aprendizado por competências ao longo da vida.

Os destaques nesses documentos da OCDE apresentados até o momento, evidenciam os aspectos da competência global apresentada na figura 11, ainda no início do século XXI. Para a efetivação dessa proposta era preciso a cooperação dos países membros com a participação de instituições e organizações que possuem o mesmo alvo: o desenvolvimento econômico e bem-estar social. No entanto, ao aprendermos o objeto na sua totalidade sabemos das múltiplas determinações que perpassam pelo objeto, suas intencionalidades na sociedade capitalista.

Diante dessa formação do currículo por competências, já no início do século XXI, indica a pretensão da construção de uma nova força produtiva e de uma nova relação de produção.

Nessa análise do movimento do objeto, das partes para o todo e do todo para as partes no movimento histórico-dialético, apreendemos nas suas contradições as disputas postas e impostas pela sociedade do conhecimento por meio do currículo por competências na formação de capital humano.

Esse processo de reestruturação e transformação global incluiu, na atuação política dos organismos internacionais, o conceito da sociedade do conhecimento. Tal sociedade seria aquela na qual não mais existem relação e contradição de classes. Ou seja, o trabalho e o capital, com as mudanças impulsionadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação e no padrão de desenvolvimento da economia, não mais se contradizem, pelo contrário, o capital passa a ser, nesse caso, o humano, elemento principal para acessar o trabalho. Nessa ideologia de sociedade também não há mais a divisão social do trabalho, que consiste na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual (PEREIRA, 2019, p. 4).

A compreensão de Pereira (2019) evidencia que os organismos internacionais atuam em conjunto com as nações, países membros, para a elaboração do trabalho humano por competências. Indubitavelmente, as competências exigidas desse novo ser humano estão para a formulação de capital humano, pois essa é a moeda global para o século XXI. A autenticidade disso está em outro documento elaborado pela ODCE (2014) cujo título é bem sugestivo à sua cilada capitalista: “Melhores competências: melhores empregos: melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências” ODCE (2014, p. 1). No documento há destaque para o investimento para o desenvolvimento de competências na sociedade, pois produz crescimento econômico e que as competências/moeda perdem valor de acordo com as novas exigências apresentadas pelos mercados de trabalho. Daí a necessidade da aprendizagem ao longo da vida para se chegar a ser uma pessoa competente e nesse ciclo infinito, ou finito no sentido do fim da vida, pois é a aprendizagem ao longo da vida, entendemos como a extração máxima da mais-valia do trabalhador, até à morte. Nesse sentido, as políticas, as reformas e os investimentos propostos aos países membros da OCDE estão pautados na construção de capital humano. Vejamos o posicionamento do documento.

Investir em capital humano é a forma mais efetiva de promover o crescimento e distribuir seus benefícios de uma forma mais justa. No decorrer do tempo, investir nas competências custa muito menos do que pagar o preço de uma saúde ruim, baixa renda, desemprego e exclusão social, fatores que estão muito relacionados com as competências limitadas (OCDE, 2014, p. 11).

Ao analisar a OCDE e alguns de seus documentos, Pereira (2016) aponta que a percepção, das nações membro da organização, está em entender à necessidade de investimentos na educação devido à capacidade da construção de capital humano. As nações membro da OCDE acreditam que esse investimento na qualificação da mão-de-obra, à médio e longo prazo, apresentarão melhores resultados na economia e com isso tornem-se mais competitivas com o tempo em nível global.

Esse processo de reestruturação e transformação global incluiu, na atuação política dos organismos internacionais, o conceito da sociedade do conhecimento. Tal sociedade seria aquela na qual não mais existem relação e contradição de classes. Ou seja, o trabalho e o capital, com as mudanças impulsionadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação e no padrão de desenvolvimento da economia, não mais se contradizem, pelo contrário, o capital passa a ser, nesse caso, o humano, elemento principal para acessar o trabalho. Nessa ideologia de sociedade também não há mais a divisão social do trabalho, que consiste na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual (PEREIRA, 2019, p. 1720).

Segundo Pereira (2019), ao analisar as proposições da OCDE para a América Latina identifica que essa reestruturação e transformação global é verificada por instrumento de padronização da educação, como o que acontece com o PISA. Nessa padronização, o PISA apresenta informações sobre os jovens (faixa etária dos 15 anos) que terminam a escolaridade obrigatória básica para a maioria dos países membros da OCDE. Esse instrumento de avaliação e padronização verifica as atitudes das jovens associadas à aprendizagem (BRASIL, 2023). Visto que a aprendizagem a partir das teorias da sociedade do conhecimento, ou, “economia do conhecimento humano”, como aponta Pereira (2019, p. 1721) está centrada na produção de capital humano que é formada por competências e habilidades ao longo de sua vida visando a preparação para a cidadania global. Diante disso, os países membro padronizam os currículos e métodos de ensino alinhados à perspectiva da OCDE.

Na prática, vários países estão adotando uma abordagem dupla, em que o conhecimento do conteúdo relacionado à competência global é integrado ao currículo existente e também ensinado em disciplinas ou cursos específicos (por exemplo, educação em direitos humanos). [...] O questionário PISA 2018 fornecerá informações sobre inovações em currículos e métodos de ensino destinados a preparar os alunos para a cidadania global (OCDE, 2018a, p. 20, 36, tradução nossa).

Nesta busca pela aproximação da discussão sobre as determinações do currículo por competências e as influências dos organismos internacionais/multilaterais, a OCDE apresenta uma dupla abordagem e seus países membro se alinham, haja vista que o conhecimento do conteúdo está vinculado à competência global⁵⁷ e ensinado em disciplinas/cursos. Essa abordagem está relacionada às avaliações do PISA, que apresenta pesquisas embasadas no currículo por competências pela continua obsessão da cidadania global. A Figura 12, mostra as dimensões da competência global, segundo a proposta da OCDE

Figura 12 - As dimensões da competência global na OCDE



Fonte: figura adaptada pela autora da dissertação (OCDE, 2018a, p. 11)

Para chegarem à sistematização da Figura 12, a OCDE realizou uma dupla abordagem de coleta de informações por meio de questionários no PISA, conforme é citado no documento

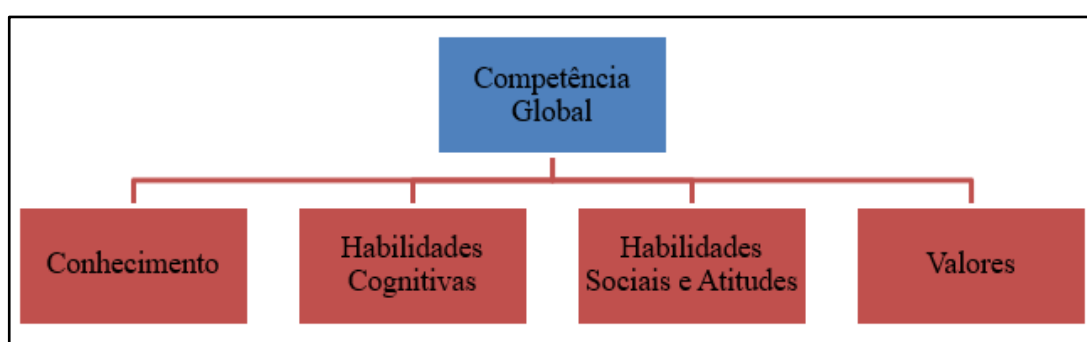
⁵⁷ A definição para competência global, segundo a OCDE (2018a, p. 7, tradução nossa): “Competência global é a capacidade de examinar questões locais, globais e interculturais, para entender e apreciar as perspectivas e visões de mundo dos outros, para se engajar em atividades abertas, apropriando e interagindo eficazmente com as pessoas de diferentes culturas, e agir coletivamente para o bem-estar e o desenvolvimento sustentável.”

da OCDE (2018a). Diante disso, consideram os seguintes aspectos para o currículo: a primeira abordagem considera que o currículo deve incluir tópicos globais como mudança climática e aquecimento global, saúde global ou migração; e, a segunda abordagem para o currículo formal, se refere a habilidades e disposições de competência global, como a comunicação com pessoas de diferentes contextos culturais ou países, ou abertura para experiências interculturais. O segundo ponto que envolve disposição de competência global que nos interessa, pois está, diretamente, relacionada ao currículo por competências como determinação engendradora para formação de um novo ser humano de âmbito global.

Na Figura 12, sobre as dimensões da competência global, a OCDE (2018a) faz referência a outras quatro dimensões objetivas para a vida cotidiana, que segundo o documento, que ao aplicar terá sucesso. Sucintamente, primeira dimensão, o potencial de avaliar problemas de relevância local, global e cultural; segunda dimensão, o potencial de entender e apreciar as diversas percepções de mundo; terceira dimensão, o potencial de interagir positivamente com indivíduos de diversas nações, origens religiosas, sociais, culturais ou gênero sexual; quarta dimensão, o potencial para se dispor à atitudes dirigidas ao desenvolvimento sustentável e à percepção de coletividade.

À luz dessa percepção de aldeia global para a formação humana faz-se necessário competências globais via currículo, daí a origem do currículo por competências, voltado para a dimensões apresentadas na Figura 12, centrado nas necessidades e respostas imediatas. Os documentos da OCDE evidenciam suas pretensões em elaborar um currículo por competências pautado na disposição da competência global: conhecimento, valores, atitudes, habilidades (ver Figura 12). Desse modo, a avaliação do PISA concentra sua abordagem por meio do organograma representado na Figura 13 para a abordagens do currículo, a dimensão da competência global.

Figura 13 - A abordagem do PISA para avaliar a competência global



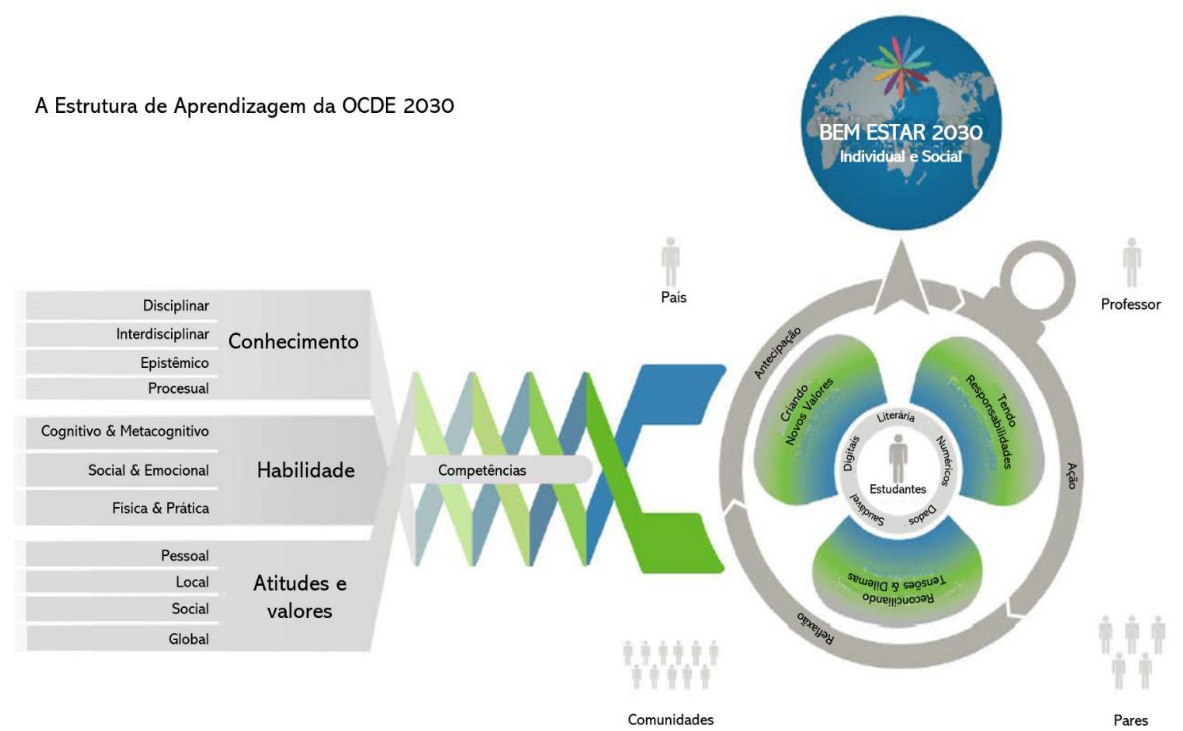
Fonte: figura adaptada pela autora da dissertação (OCDE, 2018a, p. 22)

O conhecimento, as habilidades cognitivas, as habilidades sociais, atitudes e valores sofreram transformações nas quais o currículo veio sendo modificado mundialmente para o desenvolvimento de competências, há uma “[...] ressignificação da teoria do capital humano e do abandono da promessa do caráter integrador da escola [...]” (PEREIRA, 2016, p. 118). A OCDE aparenta preocupações com a formação humana, no entanto na sua essência sabemos que se trata de uma organização para o desenvolvimento econômico, nesse sentido, destacamos que esse desenvolvimento no modo de produção capitalista faz uso da estrutura e da superestrutura na para construção do consenso de que há na organização alguma preocupação concreta com a formação humana, no entanto entendemos na sua essência que nesse modelo de sociedade o que permanece é o excedente do trabalho para os donos dos meios de produção: a mais-valia.

As proposituras da OCDE para a educação em 2030 vinculam-se ao currículo por competências, haja vista que o projeto apresenta um quadro de aprendizagem com orientações aos sistemas educacionais. As dimensões abordadas nos documentos anteriores da OCDE, também, possuem os mesmos pontos de discussão para o desenvolvimento do conhecimento, habilidades, atitudes e valores. As habilidades exigidas estão centradas na construção de jovens serem cidadãos ativos, responsáveis e engajados.

No documento da OCDE (2018b, p. 4) discute-se a *Learning agency* com foco no individualismo dos alunos em preparar o seu futuro promovendo a própria educação ao longo da vida. Responsabilizando o jovem pela sua formação educacional, para participar ativamente do mundo e influenciar pessoas. O discurso segue como se todos os jovens dos países membro da OCDE houvesse condições materiais subjetivas e objetivas para gerenciarem seu aprendizado. O documento afirma que para a aprendizagem dos jovens existe a *co-agency* com o envolvimento de outras pessoas e que todos são aprendizes tanto professor quanto alunos, servem para auxiliar os jovens no funcionamento dessa agência. Com isso, é preciso considerar dois pontos que construiram uma bússola de aprendizagem (*learning compass*) como apresenta a Figura 14.

Figura 14 - Bússola de Aprendizagem da OCDE para 2030



Fonte: figura adaptada pela autora da dissertação (OCDE, 2018b, p. 4)

A OCDE e seus países membro ao desenvolverem a “Bússola de aprendizagem”, Figura 14, continuam com a perspectiva do desenvolvimento do currículo educacional para suprir necessidades de um vasto conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de maneira prática, por meio de competências. Para a OCDE (2018b), assim como vimos em Perrenoud (1999, 2000, 2002), a conceituação de competência se enquadra na mobilização de conhecimentos para resolver problemas complexos e imediatos, esse é o perfil de indivíduo que está preparado para o futuro.

A proposta de educação na bússola de aprendizagem apresenta uma referencial de educação voltado para o indivíduo que necessita de competências para se introduzir na vida social. Na Figura 14, as competências partem da mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para conduzir o indivíduo a possuir a capacidade de antecipar, agir e refletir. A partir disso, criar valores novos, ter responsabilidade e reconciliar tensões e dilemas. Nesse sentido, o indivíduo com essas competências engajadas terá condições, em 2030, para o *well-being*/bem-estar individual e social.

Outro destaque do documento [...] diz respeito à ênfase colocada sobre o indivíduo como um ser isolado, abstrato e individual. Sobre ele recai toda a responsabilidade para resolver os problemas econômicos, sociais e

ambientais. Nada foi dito sobre as ações deletérias e as responsabilidades das empresas transnacionais; também nada foi dito sobre concentração de riquezas. Nada foi escrito sobre as estruturas que geram as desigualdades econômicas e sociais. No fundo, a suposta liberdade formal de escolha encobre profundas desigualdades sociais e regionais. Tem-se, assim, um projeto que se debruça sobre bases epistemológicas e metodológicas de superfície na área educacional, mas que ocultam uma base socioeconômica, com uma ontologia humana inerente, sobre a qual não se dialoga (SILVA; FERNANDES, 2019, p. 286).

Ao analisarmos o projeto *Education 2030: The future of Education and Skills* (OCDE, 2018b) é preciso observar o cenário internacional e as crises cíclicas que o capitalismo passa, no entanto, os interessados dos proprietários dos meios de produção permanecem fazendo o movimento do capital para a acumulação. Nesse movimento de reestruturação do capital, devido às crises, novas formas de poder são estabelecidas e a OCDE possui a capacidade de “[...] frear fatores críticos da economia e capitaliza a educação, ora como nicho para negócios rentáveis, ora (com face visível) ao preconizá-la como caminho para a inclusão, a sustentabilidade e o bem-estar” (SILVA; FERNANDES, 2019, p. 282).

O projeto educação 2030 da OCDE, representada na bússola para educação (Figura 14), evidência a proposta do currículo por competências para os países membros da organização. Como aponta Silva e Fernandes (2019, p. 276) há vários atores envolvidos nessa dinâmica que tem por alvo uma matriz conceitual para a aprendizagem no ano de 2030 a partir do cenário global. Os atores envolvidos são: “[...] *stakeholders*⁵⁸, experts, líderes de opinião, governos, empresários, gestores e entidades sociais [...]” e dentre esses interessados há vários convidados que fazem parte da elite dos governos nacionais para, então, reestruturarem o currículo escolar nacional por meio de reformas.

Nessa perspectiva educacional, a OCDE (2020) organiza o documento “Currículo (re)desenho: uma série de relatórios temáticos do projeto Educação 2030”⁵⁹ entendendo que o currículo é uma ferramenta poderosa capaz de mudar o desempenho e o bem-estar do aluno ao ponto de enriquecer e desenhar o futuro. No prefácio, o documento destaca que o currículo precisa de inovação para adaptar às transformações sociais e coloca como justificativa para tal proposição a constante necessidade dos países membro da OCDE reformarem seus currículos.

⁵⁸ Significado segundo Ball e Mainardes (2010, p. 2): “[...] no contexto das organizações públicas e não lucrativas [...] sugere que os *stakeholders* são indivíduos ou grupos que têm poder para afetar diretamente o futuro da organização [...]”

⁵⁹ Em inglês: “*Curriculum (re)design: A series of thematic reports from the OECD Education 2030 project*”. (OCDE, 2020)

Segundo o documento da OCDE (2020), o debate sobre a globalização, a imigração, as mudanças climáticas e os avanços tecnológicos são alguns pontos crescentes na discussão global e que levou a repensar “[...] os tipos de competências que os alunos precisariam para o futuro e como estas poderiam ser melhor fomentadas através do currículo [...]” (OCDE, 2020, p. 2). Diante disso, veem a necessidade da criação sistemática do currículo para os processos de desempenho nos países que compõem a OCDE. O projeto pretende apoiar os países em responderem as seguintes perguntas:

Que tipo de conhecimento, habilidades, atitudes e valores são necessários para entender, se envolver e moldar um mundo em mudança para um futuro melhor em 2030? Como as políticas e práticas podem ser transformadas eficazmente para apoiar a aprendizagem dos jovens e bem-estar no contexto das sociedades com mudanças econômicas? (OCDE, 2020, p. 2, tradução nossa).

As perguntas foram pensadas a partir das necessidades apresentadas durante a pandemia de Covid-19 por mostrar os problemas causados pelo modo de produção vigente, com isso, as desigualdades foram acentuadas, as necessidades eram urgentes e os países integrantes da OCDE foram em busca de respostas, segundo os interesses econômicos, para diminuir as lacunas de equidade. Ao nosso entendimento, não há lacunas, há abismos profundos e que se acentuam, diante disso, os discursos da OCDE estão em colocar o aluno no centro do design do currículo para redesenhá-lo.

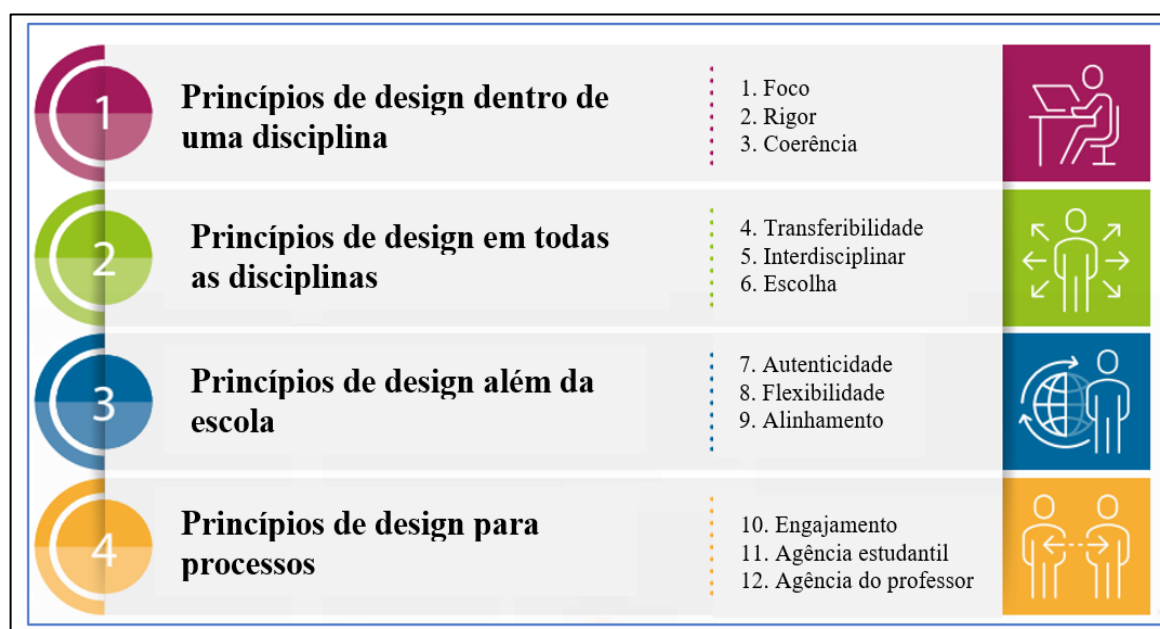
A OCDE na empreitada de colocar o aluno no centro e tornar o currículo relevante de acordo com a sua perspectiva, elencou alguns pontos a partir de seis relatórios analisados pela organização. Desses relatórios foram elencados os seguintes pontos:

Gerenciamento do intervalo de tempo entre o currículo de hoje e a necessidades futuras; Abordagem da sobrecarga curricular garantia da equidade por meio de inovações curriculares; Realização de uma curricular flexibilidade e a autonomia; Incorporação de valores no currículo; Adoção de uma abordagem ecossistêmica para o redesenho e implementação do currículo (OCDE, 2020, p. 3, tradução nossa).

Ao nosso ver, os pontos elencados carecem de alguma atenção, no entanto, o incômodo está na fonte dos dados comparativos executados pela OCDE no documento para redefinição do currículo. A organização tomou como exemplo os países ricos para “[...] descrever as abordagens atuais para o redesenho curricular, destacar os desafios comuns experimentados e estratégias promissoras adotadas [...]” (OCDE, 2020, p. 3) no período da pandemia de Covid-19. As diversas realidades dentro de cada país carecem de análises próprias que considere a

materialidade dos problemas causados pela pandemia na educação e, a partir disso, repensar o currículo. A partir dessas análises realizadas pela OCDE, o currículo é visto em outra perspectiva, isto é, para outro tipo de normal, diferente daquele que antecede à pandemia. Para tanto, o redesenho do currículo a partir da Bússola de Aprendizagem 2030, da OCDE, são elencados alguns princípios que estão organizados na Figura 15.

Figura 15 - Princípios do design para o currículo



Fonte: figura adaptada pela autora da dissertação (OCDE, 2020, p. 27)

As reformas curriculares seguem se realinhando à proposta da OCDE com o redesenho do currículo e seus dose princípios estabelecidos. Observe, Figura 15, os Princípios do design para o currículo, que se relaciona diretamente com a Bússola da Aprendizagem 2030, na Figura 14, e estão distribuídos em quatro categorias: 1) princípios do design dentro da disciplina; 2) princípios de design pelas disciplinas; 3) princípios de design além da escola; e 4) princípios de design para processos.

Segundo o documento da OCDE, os princípios do design propostos nessas categorias objetivam criar outro valor, reconciliar tensões, dilemas e assumir responsabilidades tal qual apresenta a Bússola da Aprendizagem 2030. Por conseguinte, a busca pelas competências transformadoras para moldar o futuro e trabalhar o bem-estar dos jovens, assim como o senso de compromisso com os outros e com o planeta.

Concomitantemente às proposições da OCDE para a aprendizagem e o redesenho do currículo estão as contradições postas pelo modo de produção capitalista que na sua essência se

importa com os avanços econômicos por um lado e por outro lado precisa da mão-de-obra do ser humano para o movimento econômico. Nesse sentido, percebemos a atuação conjunta dos interessados nesse futuro de 2030. Ao se referir à Bússola da Aprendizagem (Figura 14) “[...] supõem-se, aqui, relações interativas, de auxílio mútuo, que orientam os estudantes no desenvolvimento da capacidade de atuação” (SILVA; FERNANDES, 2019, p. 285).

Freitas (2012) aponta que essas mudanças, como vemos na proposta de redesenho do currículo proposto pela OCDE, coloca o currículo no seu mínimo, focado no básico e deixa pontos relevantes da educação de fora do currículo. Ao nosso ver, há uma necessidade absurda de suprir as necessidades do momento, ignorando a construção histórica da humanidade para, então, conseguir solucionar problemas para suprir as necessidades. Entendemos que o currículo no redesenho da OCDE está padronizado para a alienação do imediato e desconsidera a totalidade com suas contradições históricas de cada país membro da organização.

Dentre os vários *stakeholders* que se envolvem com a educação e o currículo possuem o interesse da formação de capital humano até 2030, vislumbrando uma potencial mão-de-obra qualificada segundo os padrões do mercado em constante mudança. O discurso *lifelong learning* sustenta a constante necessidade das competências transformadoras apostada pelos documentos da OCDE analisados. Diante disso, percebemos que as determinações engendradas em relação a esse novo ser humano estão na ideia da aldeia global com um currículo por competências, principalmente, para os países membros da OCDE, pois há uma coalisão mundial para atender às demandas mercadológicas. Perante o exposto, indagamos: como podemos superar a concepção do currículo por competências pela PHC? Quais procedimentos/recursos são necessários para o currículo na perspectiva da PHC?

2.3 Pedagogia Histórico-Crítica para o currículo hegemônico

Então vamos começar com uma visão da educação que nós queremos para nossos filhos e nossa sociedade. Para nos movermos em direção a essa visão, nós deveríamos prestar atenção à qualidade do currículo – ou seja, o que é ensinado. Cada escola deveria ter um currículo bem concebido, coerente e sequencial. Um currículo não é um roteiro de teatro, mas um conjunto de orientações gerais. Os estudantes deveriam engajar-se regularmente no estudo e na prática das artes e ciências [...] O currículo é um ponto de partida para outras reformas [...] ele proporciona a direção, a clareza e o foco em torno de fins importantes, sem interferir nas decisões dos professores sobre como ensinar (RAVITCH, 2011, p. 257, 258).

Na discussão sobre hegemonia, entendemos a partir de Gramsci (2007) que há sempre um pensamento hegemônico em determinado bloco histórico e para esse momento histórico, entendemos que a pedagogia histórico-crítica é a melhor opção para o currículo hegemônico, no sentido de considerarmos “[...] a necessidade de socialização dos conhecimentos acumulados historicamente pelas várias disciplinas [...] tomamos como referência o método dialético, em seu movimento do empírico ao abstrato e deste ao concreto, ou seja, da síntese à análise e desta à síntese.” (MALANCHEN, 2016, p. 198).

Por considerarmos os conhecimentos históricos relevantes, tomamos como ponto de partida o pensamento de Ravitch (2011) e sua experiência histórica como política e pesquisadora na Universidade de Nova Iorque. Nesse sentido, entendemos que as discussões sobre qual a melhor visão de educação relaciona-se com a finalidade educativa na qual uma sociedade está ancorada. Na citação do início desse tópico, Ravitch (2011) chama a atenção para a qualidade do currículo que é ensinado na escola. Para tanto, a autora pondera o grande sistema educacional dos Estados Unidos com seu currículo baseado em testes padronizados, tal como o PISA, e considera que a finalidade educativa, nessa perspectiva, está firmada no modelo de mercado. Comungamos do mesmo pensamento, após analisarmos os documentos propostos pela OCDE apresentados no quadro 7.

Embora, consideramos que a educação seja serviço público, Ravitch (2011, p. 247, 248) destaca que “[...] o mercado não é a melhor forma de proporcionar serviços públicos [...]” e ainda reitera que “[...] a educação é importante demais para entregá-la às variações do mercado e às boas intenções de amadores [...]”. Diante desse pressuposto, destacamos a importância de considerarmos a finalidade educativa na qual o currículo escolar está ancorado, pois nesse contexto, como visto pela OCDE, há várias propostas de reformas curriculares com a participação de diferentes atores.

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um status quo modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do direito social e sua inserção como serviço no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado [...] no mundo neoliberal, a finalidade educativa da escola é vista como uma oportunidade que o aluno tem para competir – independentemente das suas condições de vida. Ele deve ser resiliente na adversidade, pois daí advém o mérito (FREITAS, 2018, p. 41, 42, 114).

Segundo Freitas (2018), as finalidades educativas, não podem ser colocadas aos interesses de apenas um setor, como os empresários e as fundações, pois intencionam controlar os conteúdos e os métodos para a manutenção do *status quo*. Precisa romper como a concepção do currículo por competências que em alguns momentos se apresenta denominado pelo Projeto Educação 2030 de Bússola da Aprendizagem pela OCDE, em que responsabiliza os indivíduos da sua educação ao longo da vida independente de sua realidade material objetiva e subjetiva.

Nesse sentido, quando o currículo tem por finalidade educativa a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, então, considera que a educação escolar “[...] é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico” para alçar novo nível (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 69). A necessidade da finalidade educativa estar centrada na mudança do *status quo* permite o alcance de uma sociedade diferente da que está posta para uma consciência filosófica e revolucionária.

A pedagogia histórico-crítica é a teoria curricular que consideramos como a principal na superação da realidade de maneira dialética, materialista e histórica. Entendemos que as finalidades educativas e o currículo escolar sustentam-se na concepção de ser humano como um ser histórico-social com suas contradições (RAMOS, 2002). Nesse sentido, a formação ética para o desenvolvimento do ser humano perpassa pela consciência individual e coletiva da sociedade que está inserido, assim como sua relação com a natureza⁶⁰ para então almejar a liberdade e superar a necessidade.

Os currículos escolares que tenham como um dos seus princípios basilares a defesa da liberdade precisam superar essa visão restritiva de liberdade e ensinar às novas gerações que a sociedade é resultado de escolhas [...] nesse ponto, revela-se enorme importância dos conteúdos escolares para a compreensão das relações entre sociedade e natureza, do processo histórico pelo qual os seres humanos vêm se organizando socialmente para a produção/reprodução das condições materiais de existência humana e, também, para o domínio da riqueza simbólica por meio do qual a humanidade confere sentido às suas obras (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 98).

Saviani e Duarte (2021) salientam que os currículos escolares precisam superar a visão restrita de liberdade, e entendemos que a visão apresentada pelos organismos multilaterais não

⁶⁰ Segundo Bottomore (1988, p. 437, 438): “A natureza existe independentemente, mas, para a humanidade, ela só manifesta suas qualidades e ganha significado por meio de uma relação transformadora com o trabalho humano[...] A natureza é, para a humanidade, uma questão de utilidade, e não uma força em si mesma. A finalidade de procurar conhecer as leis autônomas da natureza é sujeitá-la às necessidades humanas, como um objeto de consumo ou meio de produção [...]”.

se interessa pelo processo histórico do modo de produção e reprodução do conhecimento para superação e nem em romper com a alienação posta pelo capitalismo. Como vimos nos documentos da OCDE, quadro 7, sobre o currículo por competências, entendemos que a concepção de currículo que rompe com essa concepção é a da PHC. Para tanto, a apropriação e a objetivação do conhecimento são humanizadoras na perspectiva do currículo da PHC, haja vista que a compreensão das relações entre sociedade e natureza leva à compreensão do devir histórico, tanto no sentido da humanidade quanto no sentido do indivíduo. Inclusive, é preciso clareza na compreensão da concepção de mundo, de ser humano, de sociedade e de educação para, então, apreender a proposta didático-metodológica da PHC no currículo.

Indubitavelmente, o ser humano é social e histórico. Nesse sentido, o ser humano “[...] só pode se constituir como homem e, nessa condição, como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com os outros homens.” (SAVIANI, 2019, p. 95). Compreender o mundo, o ser humano, a sociedade e a educação a partir dessa perspectiva exige a compreensão da relação entre os seres humanos e a relação com a natureza. O modo de produção vigente exige uma determinada força produtiva para o trabalho educativo e a construção do conhecimento. Nessa contradição posta pela realidade concreta, consideramos que o trabalho educativo permita o amadurecimento das condições subjetivas para alcançar as transformações.

Nesse sentido, o trabalho educativo na PHC afirma que “[...] a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem [...]” (SAVIANI, 2019, p. 99). A concepção de ser humano, por conseguinte, exige, primeiramente, a certeza da preservação da subsistência material e ao considerarmos o trabalho como uma tarefa orientada por finalidades, o saber é uma categoria de trabalho não material. Kuenzer e Caldas (2009, p. 24) ponderam sobre “[...] a finalidade do trabalho [...]”, no entanto, diríamos que a finalidade educativa “[...] no capitalismo sempre será a valorização do capital [...]”, pois essas relações de dominação e alienação na sociedade há a exigência do currículo por competência para a formulação de capital humano.

O desenvolvimento de formas e conteúdo no trabalho educativo exige a compreensão de qual esfera pertence: produção material ou não material. A produção material está na produção imediata, concreta e tangível, tal qual a aferição do desempenho por competências. A produção não material, como é o caso do trabalho educativo, demanda tempo com formas e conteúdos produzidas com finalidade pelos seres humanos individualmente, coletivamente e historicamente.

Nesse sentido, a finalidade educativa manifesta-se na escola por meio do currículo organizado e sistematizado para que o princípio metodológico das partes e do todo com suas contradições (CURY, 2000). A sociedade atual, se apresenta pela proposta de currículo escolar que está em voga, que desconsidera a escola como o espaço de apropriação do saber sistematizado. Segundo Saviani (2019), o currículo é “[...] o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola [...]” (p. 102) e quando o aluno tem acesso aos conhecimentos desta natureza, com isso, entendemos que a educação é como trabalho não material, haja vista que o produto não se separa do ato de produção.

A PHC propõe um trabalho educativo que assegure o exercício do trabalho intelectual por meio do aprendizado dos mais altos níveis de conhecimentos sistematizados pela humanidade. O currículo escolar é a forma como esses conhecimentos são passados de uma geração a outra dos saber acumulado até aquele momento. Esse saber escolar expresso no currículo precisa estar, também, vinculado as condições sociais, tanto no tempo quanto no espaço situados (SAVIANI, 2019; MALANCHEN, 2016).

[...] o saber escolar, ou seja, o currículo, é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, há a necessidade de os conhecimentos serem organizados em uma sequência que possibilite sua transmissão sistemática (MALANCHEN, 2016, p. 166).

A resistência para um currículo escolar na perspectiva da PHC se instaura tanto na objetividade dos conteúdos escolares quanto na subjetividade da atividade humana para a atividade educativa e suas finalidades. O valor dos conhecimentos considera as condições sociais de maneira que não negligencie as condições materiais objetiva e subjetiva para a apropriação do saber escolar. Entendemos que o ponto de partida para a superação das determinações posta pelo currículo por competências podem ser superadas pela pedagogia histórico-crítica concedendo aos filhos da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento e por conseguinte, a consciência do modo de produção com as formas ideológicas e suas contradições das forças produtivas e das relações de produção. Nesse sentido, os procedimentos necessários, para uma formação humana crítica, estão estabelecidos nas condições subjetivas promovidas pelo acesso ao conhecimento sistematizado e elaborado no currículo escolar para a transformação da sociedade.

3 POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

O que se chama de opinião pública está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a sociedade civil e a sociedade política, entre o consenso e a força. O Estado, quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil. História da opinião pública: naturalmente, elementos de opinião pública sempre existiram, mesmo nas satrapias asiáticas; mas a opinião pública como hoje se entende nasceu às vésperas da queda dos Estados absolutistas, isto é, no período de luta da nova classe burguesa pela hegemonia política e pela conquista do poder (GRAMSCI, 2007, p. 265).

A construção de uma política nacional parte de alguns pontos ponderados pela opinião pública e daí desencadeia os interesses de determinado grupo político hegemônico. Com isso, a hegemonia política evidencia a relação direta entre a sociedade civil e a sociedade política para a construção do consenso⁶¹. As relações de forças estabelecidas na sociedade estão postas entre a estrutura e a superestrutura⁶², no processo histórico, com seus pontos de intersecção e vislumbre do real movimento. Para o exame da intrincada relação entre estrutura e superestrutura é preciso “[...] enxergar essas dimensões de um bloco histórico específico como uma unidade orgânica de determinações econômicas, políticas e ideológicas [...]” (GALASTRI, 2022, p. 87).

A aproximação da relação entre estrutura e superestrutura e das relações de produção com ideologias/filosofias, faz-se necessário considerar o movimento histórico que amplifica na relação entre natureza e sociedade, pois determinada maneira de vida produz um sistema ideológico/filosófico no qual representa, e nessa relação recíproca, se renova. Nesse sentido “[...] considerando que a política faz parte das superestruturas, sua ação diante de condições objetivas favoráveis, é potencialmente o motor das transformações históricas.” (ALIAGA,

⁶¹Sobre a existência do consenso, segundo a percepção de Gramsci, “[...] o Estado tem e pede consenso, mas também educa este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados [...] o exercício normal da hegemonia no terreno tornado clássico do regime parlamentar é caracterizado por uma combinação da força e do consenso, que se equilibram, sem que a força supere em muito o consenso, mas antes, que pareça apoiada pelo consenso da maioria expresso pelos assim chamados órgãos de opinião pública.” (LIGUORI; VOZA, 2017, p.75-76).

⁶² Para Gramsci, a discussão entre estrutura e superestrutura superam a dicotomia do economicismo, pois há a abstração das relações de forças tanto política quanto das classes sociais em disputam e que “[...] a estrutura-superestrutura se converteria então na dialética entre forças subjetivas e objetivas, que seria muito menos dicotômica já que, para Gramsci, ‘objetivo’ significaria ‘humanamente objetivo’ e, assim, também ‘humanamente subjetivo’ e, portanto, ‘universal subjetivo’.” (GALASTRI, 2022, p. 92).

2016, p. 5). A histórica da humanidade é composta por determinações econômicas e ideológicas na constituição política das articulações das relações sociais.

Nesse sentido, para as análises das políticas curriculares nacionais de educação e as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular é imprescindível considerar a real distinção do movimento orgânico⁶³ na construção ideológica de uma hegemonia. O nexo dialético no movimento orgânico que permite a aproximação do movimento real do fenômeno numa análise histórica: o acesso ao passado histórico para a construção do presente e do futuro.

A análise das relações de força na construção da hegemonia ideológica proposta pela BNCC perpassa pela análise histórica de políticas públicas curriculares que supera os anseios próprios, haja vista que se ancora nas instantâneas necessidades do mercado de trabalho, o que, historicamente, conduz à equívocos. As políticas curriculares nacionais de educação precisam ser construídas com imparcialidade e objetivação, diferentemente, do proposto nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. É nesse movimento dialético de instabilidade do movimento orgânico na construção de uma ideologia hegemônica, a partir da BNCC, que nos permite perceber a relação de estrutura e superestrutura. A apreensão do objeto em análise no movimento orgânico com suas múltiplas determinações se estabelece apenas de caráter metódico de compreensão do objeto no campo político-histórico.

3.1 Políticas nacionais curriculares: tensões e disputas no campo político

No Brasil, discutir o papel de um possível espaço de vivência democrática com composição plural, [...] constitui uma ousadia, pois [...] estão inseridos na trama das políticas educacionais de um país que ainda permanece sob a égide da ideologia neoliberal, que aplica o modelo de Estado Mínimo que recrudescer as desigualdades educacionais, sociais e econômicas e destina recursos públicos para a iniciativa privada. No Estado brasileiro, o corolário da gestão pública e privada recai no gerencialismo. Esse tipo de gestão invadiu a educação básica e superior de tal modo que os critérios de empresariamento, a competitividade, a privatização, a individualização, a mercantilização, são adotados como fundamento de uma recente abordagem [...] (BRZEZINSKI, 2014, p. 1245).

O rumo desta discussão toma como ponto de partida o termo política e sua complexidade para definição, pois há diferentes percepções. Na busca pela apreensão do seu significado para esta investigação e aproximar das ponderações contemporânea para a pedagogia das

⁶³ “[...] processos orgânicos podem caracterizar um período estrutural ou superestrutural [...] às vezes, orgânico é sinônimo de sistemático, sobretudo quando caracteriza o tratamento teórico-filosófico dos acontecimentos históricos, enquanto se distingue de uma mera exposição historiográfica não sustentada pela metodologia histórica [...] o termo orgânico também é sinônimo de sistemático quando caracteriza um conjunto de escritos ligados por um fio condutor unitário [...]” (LIGUORI; VOZA, 2017, p.1158).

competências no currículo escolar a partir das competências gerais da BNCC. Brzezinski (2020) discute política considerando sua trama nas políticas educacionais do Brasil que estão pautadas na ideologia neoliberal. Esse modelo de política neoliberal consolida o aumento das desigualdades tanto educacionais quanto socioeconômicas, por vezes, ancorada no discurso de parceria entre o público e privado.

Brzezinski (2020) discute política a partir do materialismo histórico-dialético nos escritos de Marx (1818-1883) e Engels (1920-1895), considerando as relações de classes na questão política. Diante disso, a autora entende que para a efetivação da política, faz-se necessária a mudança da ação humana coletivamente organizada, e assim, torne-se perceptível ou possível a transformação. A transformação ou a mudança que resulte em luta; luta pensada como conflito, reflexões e indagações de ideias; e luta como participação política, que o ser humano domine os conhecimentos sobre a sua causa de combate e saiba quem é o seu opositor. Para Brzezinski (2020) se faz necessário o posicionamento político do ser humano, na sua vida humana em sociedade. O ser humano, no sentido coletivo, é o responsável da mudança política, o protagonista, aquele que reflete a ação política.

Na vida humana está contida a política e é a partir da política social que as políticas educacionais são estabelecidas. A construção da política social acontece decorrente das ações da sociedade civil em um determinado momento histórico. O Estado-Nação media os movimentos sociais e estabelece políticas educacionais que se manifestam no currículo escolar, pois é neste e não naquele que os interesses são apresentados com maior evidência, pois o currículo escolar constrói consenso para uma determinada ideologia se tornar hegemônica. O currículo é instrumento “[...] que carrega a exclusiva finalidade de demarcar projetos ideológicos e conceber meios sobre os quais estes projetos se tornem consenso, isto é, de possibilitar a apreensão de processos hegemônicos [...]” (MAIA, 2022, p. 123), para que as relações de poder, as condições sociais, econômicas e políticas estejam associadas a um determinado bloco histórico.

As políticas educacionais e o currículo escolar estão diretamente relacionados, pois esta é a arena que se percebe o poder e as disputas. A humanidade passou por vários momentos históricos e políticos que influenciaram a educação e o currículo com novas relações de disputa e poder que foram se estabelecendo de acordo com as demandas da sociedade e suas mudanças orgânicas. A partir de Engels (2020), ao se pensar na historicidade da educação, não se pode desconsiderar a análise materialista da história das sociedades existentes, a título de exemplo,

a sociedade comunal⁶⁴, que sucede a sociedade Feudal⁶⁵, a sociedade Moderna⁶⁶ com suas grandes revoluções, que anseia superação, e, por conseguinte, cada época refletindo em seu tempo um modo de produção e reprodução.

Em relação à sociedade moderna, Goodson (2018, p. 138) afirma que a “[...] história curricular considera a escola algo mais do que um simples instrumento de cultura da classe dominante [...]” e com a organicidade do projeto política ideológico avança na perspectiva do novo formato de ser humano alinhado às demandas capitalistas.

Nesse sentido, a política é apresentada como componente regulatório do convívio social que também reflete no currículo, pois busca a organização das práticas por meio de algum princípio estabelecido (BALL; MAINARDES, 2011). Com isso, a construção do currículo acontece por meio da política, dos embates e acordos entre as comunidades epistêmicas que o compõe. As contradições presentes nos discursos de elaboração do currículo acontecem devido à “[...] pluralidade de grupos em disputas [...]” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 258) que estão vinculados aos mais diversos interesses: governo, estudiosos do assunto, universidades, comunidades disciplinares e empresas do setor privado.

A política curricular remete aos vários contextos em que é produzida, seus significados e sentidos são constituídos em sociedade, as decisões práticas são determinadas nesse ambiente de vivência social, as instituições escolares, entre as pessoas que as compõem. E nesse ambiente de autonomia

[...] dos professores sobre seu trabalho se deve à existência de disputas e negociações diversas na escola em torno do controle de trabalho docente [...] quando os conflitos se desenvolvem dentro de uma mesma comunidade disciplinar, essa disciplina apresenta-se com menos poder nas lutas institucionais (LOPES; MACEDO, 2011, p.265).

A compreensão do texto e do discurso na política curricular perpassa pela disputa de diversos grupos que podem ser enfraquecidos, como afirma Lopes e Macedo (2011) e se estende

⁶⁴ O modo de produção da sociedade é composto por suas forças produtivas e relações de existência. O modo de produção da sociedade comunal considera que o trabalho era distribuído de acordo como o gênero e idade dos componentes dos grupos. Todo trabalho era colaborativo e com distribuição dos resultados de maneira igualitária. [nota da autora].

⁶⁵ No modo de produção feudal, “[...] o Estado antigo foi sobretudo o Estado dos donos de escravos para manter os escravos sob controle, como o Estado feudal foi o órgão da nobreza para manter sob controle os camponeses servis e o Estado representativo moderno é o instrumento de espoliação do trabalho assalariado pelo capital” (ENGELS, 2020, p. 213).

⁶⁶ Na sociedade moderna, no modo de produção capitalista surge o assalariamento da força de trabalho, nesse sentido, o trabalho se torna mercadoria. A base do modo capitalista está na propriedade privada para a operação desses ativos para a lucratividade.

por diferentes ramificações de entendimento do currículo e de sua prática que nem sempre conseguem alinhar os interesses para o currículo.

Nas instituições educacionais, o discurso de um currículo nacional se torna complexo quando se avalia a dimensão de um país de amplitude continental como o Brasil e cada uma dessas instituições buscam qualidade⁶⁷ naquilo que oferta enquanto currículo. Para os ciclos de políticas públicas é necessário considerar o processo de “[...] elaboração de políticas públicas (*policy-making process*) [...] (*policy cycle*) [que] é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes”, (SECCHI, 2012, p. 33). Além desse aspecto de organização dos ciclo de políticas público, faz-se necessário considerar os aspectos que evidenciam o quanto esses textos com discurso ideológico da política pública reverberam em outras áreas da sociedade para a construção da hegemonia. Destacamos as políticas educacionais nacional a partir de 2016, que tem experienciado fortes mudanças que ressoam na construção de um currículo comum nacional, como se percebe na BNCC (BRASIL, 2018).

Para Lopes e Macedo (2011), a política curricular está vinculada à diversos contextos que sempre produzem outros conceitos e constroem novas significações para questões curriculares nas escolas. Visto que entender a política curricular como discurso e como texto deve-se considerar os contextos que a circunda e não permanecer apenas no binarismo de teórico e prático, determinação e realização, domínio e relutância.

A concepção dos modelos de currículo precisa ser concebida de maneira que houvesse espaço para reinterpretação dos sujeitos envolvidos. Por isso, as negociações entres os diversos grupos em disputa é fundamental e as demandas de determinados sujeitos se tornam possíveis de serem consideradas. À medida que esses sujeitos se organizam e constroem um conceito hegemônico sobre currículo, eles podem ser representados em currículos nacionais.

No ciclo de políticas públicas, há o momento de se prepara a construção do texto e do discurso da política curricular nacional. No Brasil há o gargalo da qualidade na qual se esbarra constantemente políticas educacionais, sendo que as reformas periódicas são justificadas pela busca da qualidade. Tais reformas são fundamentadas no neoliberalismo que contribui para o “[...] crescente abandono ou marginalização [...] dos propósitos sociais da educação.” (BALL,

⁶⁷ “O conceito de qualidade é polissêmico e depende dos valores das pessoas sobre os objetos e artefatos culturalmente produzidos. [...] duas vertentes para o olhar da qualidade [...] uma que chamamos de mercoeconomicista e outra crítico-social referenciada. Porém, já deixamos enfatizado que no estudo utilizamos como base [...] os princípios da qualidade social [...]A qualidade social é orientada por uma lógica contra hegemônica ao capital excludente e contra a concepção de qualidade total de cunho empresarial, neoliberal e mercoeconomicista” (LIMA, SANTOS, 2021, p. 32-33).

2001, p. 99). Diante disso, de tempos em tempos, novos ciclos de política curricular se instauram e novas disputas e negociações são estabelecidas para atender às demandas do mercado. A disputa por interesses na construção do macro e microestrutural do currículo continua e novas propostas de políticas curriculares se constroem atendendo às comunidades epistêmicas hegemônicas de determinado contexto histórico.

Para a reflexão sobre as políticas de currículo em determinados contextos históricos, pegamos como ponto de partida das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), que teve sua produção híbrida visando a oferta da “Educação Básica de Qualidade”. Esse documento que designa a base nacional comum, é “responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4). A partir desse documento, já é possível perceber a padronização do currículo, como afirma Lopes e Macedo (2006), pois

[...] as produções culturais híbridas [que] também são desenvolvidas sob certas relações de poder, capazes de favorecer determinados sentidos em detrimento de outros, de interditar certos discursos e textos e de estabelecer limites para a negociação de sentidos na produção das políticas de currículo. As políticas, contudo, passam a ser entendidas como produtos dessas negociações em diferentes contextos, nos quais circulam textos e discurso constantemente reinterpretados. Ambivalências nesses textos e discursos podem produzir deslizamentos de sentidos e significados que favoreçam a leitura heterogênea e diversificada dos diferentes contextos (LOPES; MACEDO, 2006, p. 133).

Lopes e Macedo (2006) se opõem ao currículo nacional devido à presunção de homogeneidade, como se houvesse padrões universais para serem ensinados a todos. As relações de poder estabelecidas são perceptíveis nos textos e discursos das comunidades epistêmicas que o estabelece. As disputas na arena da política curricular nem sempre produzem negociações que atendem à democracia.

Nesse sentido, afirmamos que não há razão em estabelecer um currículo nacional comum nos moldes da BNCC, que ancora na pedagogia das competências, devido à maneira que foi elaborado o documento que desconsiderou a diversidade na extensão territorial do Brasil. Diante disso, indagamos: por que um currículo nacional na perspectiva de uma base nacional comum? Assim, partiremos para a apreensão da conjuntura das políticas curriculares no contexto brasileiro de produção do currículo.

3.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): contextualização, concepção de educação e currículo

[...] o Brasil passa por um intenso processo de debate curricular, cenário em que disputas e negociações são inerentes, mas que, a depender do desequilíbrio das forças envolvidas, pode compreender inclusive imposições. [...] a reformulação curricular em âmbito nacional ganhou o palco principal no cenário da educação [...] (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 17).

O presente texto, delimita-se na realidade da política educacional do Estado brasileiro, especificamente, a partir dos anos de 1990. As políticas estabelecidas no Brasil, desde o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foram marcadas por particularidades do neoliberalismo. A saber, como já publicado em diferentes produções acadêmicas, as políticas educacionais desse recorte temporal estão voltadas para a construção de um currículo que não fica alheia as demandas neoliberais (GENTILI, 1996).

Almeida (2020) afirma que a construção de políticas educacionais voltadas para “[...] a perspectiva neoliberal transforma esse Estado em um regulador de políticas, conseqüentemente, minimiza sua responsabilidade social e fortalece as ações de natureza privada [...]” (p. 92). Na construção hegemônica do projeto neoliberal, Gentili (1996) ressalta que a política desse modelo é excludente e discriminatória, pois nesse projeto político-ideológico, a condição do Estado é apresentada pela sua incapacidade de gerir o bem público. Sendo assim, faz-se reformas sobre reformas na educação e no currículo, porém, o Estado neoliberal continua apresentando ineficiência, ineficácia e improdutividade. A sociedade civil e a sociedade política, juntamente com os diversos atores, donos dos meios de produção, se envolvem nos processos de construção de consenso sobre a incapacidade estatal em gerir o bem público, e avançam no discurso pela busca incessante da construção do Estado mínimo e da privatização.

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais (GENTILI, 1996, s/p).

A partir de Gentili (1996), Lima e Santos (2021), e Almeida (2020) entendemos que o projeto neoliberal de Estado e suas interferências estão desarticuladas de uma qualidade socialmente referenciada, pois o neoliberalismo busca se estabelecer por meio de reformas

educacionais, curriculares que almeja a homogeneidade por meio de conteúdos estabelecidos como básicos para o Currículo Nacional. Conteúdos, esses, que visam atender interesses do modo de produção vigente, isto é, capitalista. A construção dessas políticas educacionais neoliberais tem sempre como objeto a idealização da qualidade na educação ancorada na eficiência, a eficácia e a produtividade. Esses referenciais de controle de qualidade perpassam pela TGA, pela estrutura mercadológica para atingir determinado padrão de mão de obra humana para ser ofertada como propõe a Agenda 2030 da OCDE. Nesse modelo, a educação deixa de ser direito social e passa a ser mercadoria, a característica humanística de considerar o coletivo é excluída e predomina a competição e o individualismo para atender à lógica do mercado.

Sendo assim, tanto as políticas sociais quanto as políticas educacionais que surgiram a partir da década de 1990 no Brasil sofreram influências do projeto neoliberal apresentado no mundo. Dois nomes se destacam com o discurso político neoliberal: o austríaco Friedrich A. Hayek (1899-1992) e o norte-americano Milton Friedman (1912-2006). Suas obras procuram intervir politicamente para reformas econômicas necessárias que culminem na manutenção do capitalismo com sua capacidade metamórfica. As transformações sugeridas por esses autores previam "[...] uma necessária mudança nas mentalidades, na cultura dos povos[...]" (GENTILI, 1996, s/p). Nesse modelo neoliberal, toda forma de intervenção do Estado é vista como ameaça que possa vir a cercear a liberdade individual e a vereda que leva a um regime totalitário.

A partir de 1990, o Brasil começa a apresentar traços desse modelo neoliberal na política educacional. Destacamos alguns marcos históricos: em 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) é firmada e passa a orientar todas as demais políticas educacionais estabelecidas; em 1997, surge os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) organizando a Educação Básica com instruções desenvolvidas pelo Governo Federal e tem por intenção orientar os educadores sobre proposições relacionadas a cada disciplina; nos anos 2000, a partir das reflexões, discussões e determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE) foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que elucidam o planejamento curricular dos diferentes níveis e modalidades da educação e dos sistemas de ensino; em 2018, é deliberada a 3ª versão da BNCC que regulamenta quais são as aprendizagens necessárias – pautada em competências e habilidades – que os estudantes precisam ter ao concluírem a Educação Básica. Vários documentos foram elaborados nesse recorte temporal de 1990-2018, sendo assim, no Quadro 8, organizamos temporalmente sua homologação.

Quadro 8 - Momentos da Educação e do Currículo no Brasil

Ano	Documento Oficial
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA ⁶⁸), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
1996	Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
1997-2000	Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs)
2006	Ensino Fundamental de 9 anos, obrigatoriedade aos 6 anos. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.
2008-2010	Programa Currículo em Movimento.
2000-2010	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), Resolução nº 4, de 14 de fevereiro de 2010.
2010	Conferência Nacional de Educação (CONAE)
2012	Pacto Nacional pela Alfabetização (PNAIC), Portaria n. 867, de 04 de fevereiro de 2012.
2013	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)
2014	CONAE – FNE: importante referencial para o processo de mobilização da Base Nacional Comum Curricular.
2015	Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015 que institui a Comissão de Especialista para a elaboração de proposta da BNCC. I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC.
2015	BNCC – 1ª versão: 16 de setembro de 2015, mobilização das escolas de todo o Brasil para discussão do documento preliminar de 02 a 15 de dezembro de 2015 – Dia D da BNCC.
2016	BNCC – 2ª versão: 3 de maio de 2015. Consed e Undime promovem vinte e sete seminários estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a 2ª versão da BNCC.
2017	Novo Ensino Médio (NEM) - A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, amplia o tempo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e define uma nova organização curricular, mais flexível, a partir da BNCC. Ministro da Educação Mendonça Filho homologa a BNCC com a Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, e Conselho Nacional de Educação, com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.
2018	BNCC – 3ª versão com o Ensino Médio: o Conselho Nacional da Educação iniciou o processo de audiências públicas para o debate. Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) inicia em 5 de abril de 2018 e visa auxiliar estados, municípios e o Distrito Federal na elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC. Acontece, em 2 de agosto de 2018, o Dia D, todas as escolas do Brasil discutem a etapa Ensino Médio com formulários online. Em 14 de dezembro de 2018, o Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva, homologou o documento da BNCC com a etapa Ensino Médio.

⁶⁸ Tomamos como ponto de partida o ECA com o Artigo 4º devido a sua importância para considerar a formação humana desde a tenra idade com seus diferentes responsáveis: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”

Fonte: quadro elaborado pela autora da dissertação.

As discussões propostas para esse momento da análise se delimitam as DCNs e a BNCC, porém considera que os PCNs e a BNCC são documentos que dialogam no aspecto da pedagogia das competências, sendo o último documento com proposições vertiginosas de neoliberalismo. Neste contexto neoliberal, vale ressaltar que o contexto político de deliberação da BNCC, em 2017, acontece após o processo de retirada do cargo da presidente Dilma Rousseff e a assunção do presidente Michel Temer. Para tanto, a análise do projeto político-hegemônico para a educação e o currículo a partir da BNCC estão vinculados à “[...]visão neoliberal e economicista de educação [que] é a visão hegemônica, em âmbito internacional, acerca de finalidades educativas escolares e de políticas educacionais, em que estas são atreladas a fins econômicos [...]” (LIBÂNIO, 2019, p. 10).

Por conseguinte, abordaremos a perspectiva das políticas educacionais no Brasil com ênfase em dois documentos: as DCNs (BRASIL, 2013) e a BNCC (BRASIL, 2018a). Refletiremos sobre o contexto que esses documentos foram elaborados, estratégias e disputas utilizadas para a construção. A partir de tal consideração, elencamos duas categorias para serem abordadas: concepção de educação e currículo. Logo, faremos algumas ponderações sobre essas concepções na perspectiva da PHC.

O contexto das Diretrizes Nacionais Curriculares foi de estratégias e disputas de interesses. Ciavatta e Ramos (2012) utilizam a nomenclatura “a era das diretrizes” para denominarem a primeira década do século XXI – período de elaboração de várias diretrizes para a educação no Brasil. Essas mudanças na educação iniciaram-se no modelo político apresentado no governo de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), entre 1995 e 2002, que prosseguiu no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e sua sucessora Dilma Vana Rousseff, com o Partido dos Trabalhadores (PT), entre 2003 e 2016.

No governo do PT, as tensões sobre educação e currículo foram mais intensas, pois apresentaram várias ressalvas para as propostas neoliberais em disputa, tentavam atender às demandas da classe trabalhadora e buscar um modelo de educação para o povo brasileiro. Esse período é marcado por forte influência nacional e internacional de políticas neoliberais, pois havia uma constante disputa de poderes para a proposta educacional que atenda às demandas do mundo global e da realidade da população brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), no modelo estabelecido, a partir da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) juntamente com o Conselho Nacional de Educação (CNE) se estabelece após mais de uma década de organização. A análise

aqui apresentada, partiu da obra já consolidada em 2013, pois várias outras Diretrizes Nacionais foram construídas ao longo dos anos 2000. O exemplar consolidado em um volume único, as DCN (BRASIL, 2013) atendia todas as etapas e modalidades de educação estabelecidas nos anos 2000, que são: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Educação Especial; e Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2013, p. 10). O documento consolidado das DCN (2013) presidiu todas as demais diretrizes curriculares, pois considerava a sua organicidade e articulação com as elaboradas até o momento.

Na primeira LDB, de 1961, já se tem a validação dos vocábulos diretrizes e bases, nessa época já se procurava aliar as propensões entre público e privado da educação (CIAVATTA, RAMOS, 2012). Neste sentido, para compreensão das DCN, estabelecemos duas categorias para serem abordadas: concepção de educação e concepção de currículo, a sequência não é hierarquizada, serve apenas para a estrutura e organização das reflexões.

A educação nas DCNs é considerada nas “[...] relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares [...] consiste no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores [...]” e o currículo é “[...] o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes [...]”, (BRASIL, 2013, p. 16,27). Ao longo dos anos de produção das DCNs, há outras concepções que definem essas duas categorias, porém nos ateremos a apenas uma de cada para dialogarmos com a PHC sobre o saber na educação e no currículo.

Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente [...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar (SAVIANI, 2011, p. 8, 15).

Segundo Saviani (2011), existem diferentes tipos de saber que interessam para a espécie humana e esse saber assimilado o torna humano. O ser humano não se faz humano por si mesmo, ele se faz em sociedade com outros seres humanos, e, são nessas relações concretas do meio social que o ser humano aprende a sentir, pensar, avaliar, agir e interagir. Entendemos que o trabalho educativo se inicia nos primórdios da existência humana dentro de outra humana que o gera, pois ambos estão inseridos em contextos educativos de influenciar tanto quem gera quanto quem é gerado. Entretanto, para a educação escolar e o currículo escolar, o que de fato interessa é o saber objetivo produzido historicamente pela humanidade e sistematizado.

Os processos de aprendizagem emergem desse trabalho educativo externo ao espaço escolar e interno ao espaço escolar, no entanto, jamais se deve esquecer a função da educação, da escola e, em especial, do currículo para a PHC: o saber objetivo historicamente produzido e sistematizado pela humanidade (SAVIANI, 2019; SAVIANE, DUARTE, 2021; DUARTE, 2017; MALANCHEN, 2016). Essa percepção é necessária para que não se perca por diversos caminhos que são julgados necessários para a escola e com isso a descaracterização e banalização da educação, da escola, do currículo e, principalmente, da profissão docente como por vezes políticas educacionais perversas são estabelecidas.

Nesse sentido, a partir de Saviani (2011), indagamos como relacionar a educação e o currículo na perspectiva da PHC nas DCNS? Quando esse tipo de questionamento advém, nos cabe refletir sobre a atual conjuntura de novos documentos propostos pelo Ministério da Educação que trazem “novas” concepções desses termos educação e currículo. Ao olharmos para as DCNs (BRASIL, 2013), ainda é possível vislumbrar algum vestígio na educação como produto da historicidade da humanidade, da construção social; e no currículo a união de princípios e ação que são construídos a partir das singularidades da sociedade e da cultura que o estudante pertence. Sendo a educação e o currículo a agregação de atividades desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar, o que se difere da BNCC como base para a educação e o currículo brasileiro.

Os anos 90 do século XX constituem o início do período da globalização. As referências internacionais, sempre existentes, mas anteriormente escamoteadas, passam a dar o tom para a discussão educacional. Fala-se, por um lado, que à escola caberá formar, não mais o cidadão ou o trabalhador disciplinado, mas o sujeito flexível, capaz de se adaptar às mudanças que os tempos exigem (LAHUERTA, 2020, p. 12).

A reformulação da educação e do currículo no Brasil, segundo Lahuerta (2020), estava pautada na formação do cidadão trabalhador disciplinado e flexível desde o final do século XX. No século XXI, a situação se tornou mais complexa em relação à educação e ao currículo no país, pois o processo político que vigorava era conturbado e complexo. Com o impeachment da presidente eleita Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), que presidiu de 2011 a 2016, começaram a ocorrer mudanças significativas relacionadas à educação e ao currículo, pois o Estado convergia ainda mais à direita e as demandas do capitalismo. Logo em seguida, culminou na 3ª versão homologada da BNCC com o consentimento do CNE, observe o Quadro 8 para uma breve exposição dos momentos da educação e do currículo no Brasil.

A 1ª versão da BNCC, no Quadro 8, com orientações para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, foi homologada pela Resolução CNE/CP n.2/2017, no Diário Oficial da União, em Brasília, em 22 de dezembro de 2017, que “[...] institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica [...]” (Brasil, 2017). Nesse documento homologado com especificações para a Educação Infantil e Ensino Fundamental já apresenta as disputas e estratégias sobre educação e currículo que estavam em construção para a segunda parte, que atenderia o Ensino Médio.

Com a ascensão ao poder o vice-presidente Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), surgiu a nova e última versão da BNCC proposta pelo Ministério da Educação (MEC). Essa 3ª e última versão da BNCC, proposta pelo MEC junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) diverge em vários aspectos das anteriores, pois houve significativas mudanças na composição da equipe,

[...] com a nova composição do Conselho, decorrente de ato do Presidente Interino Michel Temer e do Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho, em 1º de julho de 2016, a Presidência do CNE propôs ao Conselho Pleno uma reestruturação de todas as 10 Comissões, inclusive de suas relatorias e presidências (AGUIAR e DOURADO, 2018, p. 9).

Nesse contexto, as ações do governo de Michel Temer eram de “[...] desmonte das conquistas democráticas e populares[...]” da Educação Básica. Uma nova proposta de Educação estava se instaurando, e é apresentado o modelo de base nacional comum para o currículo com “[...] cartilhas, guias como ‘receitas’, a serem produzidos nas escolas [...]” (AGUIAR, DOURADO, 2018, p. 8), imaginando que com essa proposta terão a solução incontestável para os problemas apresentados na educação básica brasileira, sem considerar as diversas realidades que compõe o povo brasileiro.

Na 3ª versão da BNCC, com a Etapa do Ensino Médio, a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, “[...] institui BNCC-EM, como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017⁶⁹”. (BRASIL,2018b). Nessa 3ª versão da BNCC, a concepção de educação apresentada é concisa e não muito explicativa, pois tem como primeira definição que “[...] educação é a base, é instrumento fundamental.” (BRASIL, 2018a).

Seguindo pela análise da versão final da BNCC, buscamos a definição de educação na BNCC no movimento dialético do verbo "ser" e "estar": “a educação é” e “a educação está”. Haja vista que o verbo “ser” denota a interpretação de permanência, de essência, de identidade, de particularidade ou capacidade inerente. Já o verbo “estar” denota estado, algo não permanente. Sendo assim, o verbo “estar” é predominante para a definição de educação na BNCC, pois

[...] está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (...) está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (...) está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais (BRASIL, 2018a, p. 23, 40, 139).

A concepção de educação na BNCC não é vinculada ao processo materialista histórico de construção social, pois consideramos o “ser” humano com suas potencialidades, que bem diverge de “estar” humano, expressão não comum. O ser humano proposto pela educação tem cunho epistemológico e omnilateral, ancorado na PHC (SAVIANI, 2011). A PHC tem como pressuposto para a educação e para o currículo a emancipação humana nas relações sociais, divergentemente, do apresentado na BNCC.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos

⁶⁹ Este parecer foi homologado pela Portaria no 1570, de 20 de dezembro de 2017. Brasil, 2017, que instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Nota da pesquisadora.

critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018a, p. 8).

Ao observar a construção da BNCC e o seu discurso para a definição da concepção de educação e da concepção de currículo, podemos perceber qual a proposta do projeto político-ideológico específico no Brasil. As lutas, tensões e disputas constantes face ao neoliberalismo visa a formação unilateral da educação e do currículo (LOMBARDI, 2016). Algo que vai na contramão da PHC, que entende o currículo “[...] como sendo o conjunto das atividades (incluindo o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim.” (MALANCHEN; MATOS; e ORSO, 2020, p.7). Mesmo observando que na educação e no currículo proposto em cada época apresentam discursos e interesses na relação de poder, na manutenção da subalternidade.

A regulação e a padronização da educação e do currículo tem sido uma tendência global desde as políticas dos anos de 1990 e o Brasil não ficou ausente dessa proposta implementada pelos organismos multilaterais/internacionais. Os documentos sobre educação e currículo de 1990 até 2018 com BNCC convergiram para atender as demandas do engendramento do neoliberalismo. Em específico a BNCC apresenta a falta de clareza para as concepções das categorias elencadas – educação e currículo – para formação omnilateral, pois está carregada de interesses para satisfação das necessidades do modo de produção vigente. Nesse sentido, o documento BNCC possui aspectos evidentes de sua efemeridade, volatilidade e falta de compromisso com a construção de uma educação e de um currículo pautado na PHC, pois assim como o capitalismo é efêmero a educação, o currículo e a formação humana seguem os mesmos interesses, a satisfação imediata do capital. Nesse sentido, a necessidade de ‘estar’ atendendo e mantendo as necessidades do capitalismo, com sua capacidade de se metamorfosear, reflete num projeto político-ideológico para conceituação de educação e de currículo.

3.3 Aspectos ideológicos e hegemônicos nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular

As ideologias arbitrárias merecem ser submetidas a uma crítica que, de fato, as desqualifica. A ideologias “historicamente orgânicas”, porém constituem o campo no qual se realizam os avanços da ciência, as conquistas da objetificada [...] A ciência é um conhecimento que se expande, que se aprofunda e se revê, se corrige, continuamente. Ela também é histórica, não pode pretender situar-se acima da história, não pode pretender escapar às marcas que o fluxo da história, a cada momento, imprime nas suas contradições (KONDER, 2020, p. 113-114).

O cenário de disputa no Brasil por uma base curricular comum, dentro do recorte temporal em análise 1990-2018, iniciou em 1996 com a LDB, desse momento em diante as tensões se prolongaram, houve avanços e retrocessos. As relações de forças envolvidas ansiavam por um currículo que atendesse as demandas dessa nova forma de sociabilidade, o que inspirou diversas reformas educacionais e as políticas curriculares que entre continuidades e descontinuidades convergiram para a construção de uma ideologia hegemônica de educação neoliberal.

Para tanto, tomamos o legado político de Antônio Gramsci (1891-1937) para a reflexão das novas organizações de Estado⁷⁰ e de Sociedade Civil⁷¹ leva-nos a necessária conceituação de duas categorias que consideramos basilares para a apreensão da essência da realidade: noção de ideologia e noção de hegemonia. Ao usar as lentes de sua noção dialética sobre essas categorias, permite-nos a interpretação da sociedade do Século XXI com translucidez, vislumbrando as lacunas na formação humana. Entre os seus vários escritos, consideramos algumas de suas reflexões com destaques pontuais para discutir as categorias em análise, tanto nos cadernos quanto nas várias cartas que escreveu no seu período de cárcere.

Gramsci (1891-1937) ao descrever a situação política e social da realidade da Itália naquele bloco histórico⁷² (re)afirma e (re)conceitua em seus escritos a importância da democracia como fundamentação para a liberdade e justiça universais da humanidade. Com isso, o ponto de partida deste texto se dá pela necessidade do discernimento da realidade desse início da terceira década do século XXI na busca pela apreensão da essência, que está além da aparência imediata.

Iniciamos com uma das cartas de Gramsci (1891-1937), escritos aprazíveis que nos permite vê-lo não apenas como filósofo, linguista ou político, mas, principalmente, o intelectual

⁷⁰ Para o conceito de Estado, tomamos a explicação de Fontes (2019, p. 221): “[...]para Gramsci, o Estado não está apenas numa “cúpula”, ainda que assim procure se apresentar. Ao contrário, o Estado capitalista ampliado integra e penetra espaços crescentes da vida social, da mesma maneira que as entidades organizativas – ligadas aos grupos dominantes e/ou aos subalternos – não estão apenas do lado de fora, mas também são incorporadas às definições políticas (e de políticas públicas)”.

⁷¹ Para ampliar o conceito anterior e o conceito de Sociedade Civil, consideramos a ponderação de Fontes (2019, p. 223): “[...] a demonstração gramsciana é de uma relação estreita e consubstancial entre a sociedade civil (ou melhor, os aparelhos privados de hegemonia) e o Estado tomado no sentido restrito, resultando no que considerou como Estado Ampliado [...] A sociedade civil no sentido gramsciano significa ao mesmo tempo a constatação da instauração e difusão de aparelhos privados de hegemonia e seu correlato, uma expansão de espaços contraditórios de sociabilidade e cultura”

⁷² Conceito de bloco histórico em Gramsci, segundo Galastri (2009, p. 81): “[...] Um das definições mais simples de bloco histórico fornecida por Gramsci é a que o apresenta como o nexo, indissolúvel, entre estrutura e superestrutura [...] O ‘bloco histórico’ de Gramsci... assume-se como uma unidade dialética entre forças produtivas, relações sociais de produção e superestrutura jurídico-política num dado momento histórico: ‘conceito de bloco histórico, isto é, unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos’ [...]”

humano, familiar, cordial, corajoso e forte; sujeito das intempéries da vida real como outros milhares de humanos, seja na Itália ou em qualquer outro lugar no mundo; sujeito revolucionário que luta por uma sociedade diferente.

Na Carta 38, escrita para Tatiana (Tania) Schucht (1887-1943), sua cunhada, em 05 de março de 1928, Gramsci explica o que pretendia dizer sobre a situação da sociedade italiana daquele momento histórico devido à situação complexa no regime fascista de Benito Mussolini (1883-1945):

[...] Estivemos sempre convencido de que existe umha Itália desconhecida, que nom se vê, mui diferente da aparente e visível. Quero dizer — dado que é um fenómeno que se verifica em todos os países — que a separaçom entre o que se vê e o que nom se vê é, entre nós, mais profunda do que nas outras assim denominadas «naçons civilizadas» (GRAMSCI, 2011, p. 95)⁷³.

Segundo Gramsci (1891-1937), a necessidade de se ver além do que está posto no fenômeno deveria pertencer a todas as “nações civilizadas”, independente do momento histórico. Ao enfatizar o fato de a Itália estava “desconhecida”, pretendia fazer a separação entre o que estava visível e aparente com o que não estava. Na sua conversa com Tania sobre a necessidade da percepção da essência dos fenômenos para além da aparência é preciso ir além das meras capacidades sensoriais dos sujeitos e avance para as compreensões profundas, subjacentes e permeadas no fenômeno, principalmente para nações denominadas civilizadas.

Na Carta 86, 5 de outubro de 1931, escrita à cunhada Tania, Gramsci discorre sobre a impressão que obtivera de seus filhos Délio e Giuliano a partir da fotografia de estudante que solicitara. A partir dessa imagem fixa, algo para sempre, não o permite perceber a “personalidade em desenvolvimento”. Gramsci discorre sobre essa fotografia com a cunhada e afirma que essa realidade não mudava e as suas impressões também não. Nos parágrafos seguintes da carta, inicia a discussão sobre ideologia.

[...] para que um pogrom poda acontecer é necessário que se difunda bem a ideologia dos «dous mundos» impenetráveis, das raças etc. Isso forma a atmosfera imponderável que as Centúrias Negras aproveitam, fazendo que se encontre uma criança dessangrada e acusando os judeus de tê-la assassinado para um sacrifício ritual. O estourado da guerra mundial demonstrou como as classes e os grupos dirigentes sabem aproveitar estas ideologias, aparentemente inócuas, para determinarem as ondas de opinião pública (GRAMSCI, 2011, p. 276)⁷⁴.

⁷³ Tradução no português de Portugal pela Associação Cultural Estaleiro e a Estaleiro Editora.

⁷⁴ Idem.

Gramsci (1891-1937) argumenta, na Carta 86, como era bem difundida a ideologia, principalmente após a Primeira Guerra Mundial, pois as “classes e grupos dirigentes” muito bem aproveitaram o momento para a construção de uma opinião pública. A construção da imagem fixa por meio da ideologia construída, não permite a apreensão da realidade na sua essência, no caso de Gramsci, a realidade política italiana. Em outra Carta de 1929, a Carta 52, de 20 de maio, escrita à “Queridíssima Giulia”, sua esposa, retoma a algumas lembranças vividas com o filho Délio e destaca a importância da hegemonia histórica na construção de dirigente. As preocupações de Gramsci ultrapassavam a sua geração, seu interesse estava em transformações históricas e concretas.

[...] se a cidade quer defender-se da invasom do campo e nom perder a sua hegemonia histórica, as novas geraçoms deverão mudar os seus pontos de vista sobre a prolificidade, nomeadamente entre vós. Se a cidade cresce pola imigraçom e nom pola sua própria força genética, poderá cumprir a sua funçom dirigente ou será submergida, com todas as suas experiências acumuladas, polas labregas, tam parideiras? (GRAMSCI, 2011, p. 182).

As proposições gramscianas da noção de ideologia não impedem que novas considerações sejam ponderadas, haja vista que este é apenas um ponto de partida para a apreensão dos diversos conceitos de ideologia historicamente construídos. A compreensão heurística sobre a noção de ideologia apresentada por Perrussi (2015) dialoga com o pensamento proposto neste texto sobre a maneira de refletir no mundo. Convergimos com o pensamento gramsciano que vincula ideologia à hegemonia como um ponto focal da política para a atividade da dominação.

Gramsci (1891-1937) apresenta uma conceituação axiológica da política, indagativa, especuladora, apurativa, uma definição política a partir de padrões dominantes de valores. Tal definição está diretamente vinculada à dominação, rigorosamente, à dominação de uma classe. A Noção gramsciana de ideologia está no seu potencial em descrever a dominação nas práticas sociais, revelando as relações concretas de poder. A percepção da dominação, na sociedade contemporânea, é estruturada por meio das edificações hegemônicas como o autor afirma na Carta 86 (GRAMSCI, 2011).

Por conseguinte, necessário é fazermos uma breve reflexão sobre o que é política para prosseguirmos na apreensão das categorias em análise: ideologia e hegemonia. O conceito de política, no dicionário gramsciano, apresenta a seguinte consideração:

[...] política é elemento circular, discurso unitário que, mesmo na sua variada tipologia de temas e de interesses, permanece marcado pela preeminência histórica e teórica de uma ideia de política como chave de análise e de interpretação do mundo moderno e contemporâneo [...] “Política” é uma categoria-síntese, dotada de conteúdos e componentes diferentes, que nada mais são do que o sinal do registro, de tempos em tempos diferentes. (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 630).

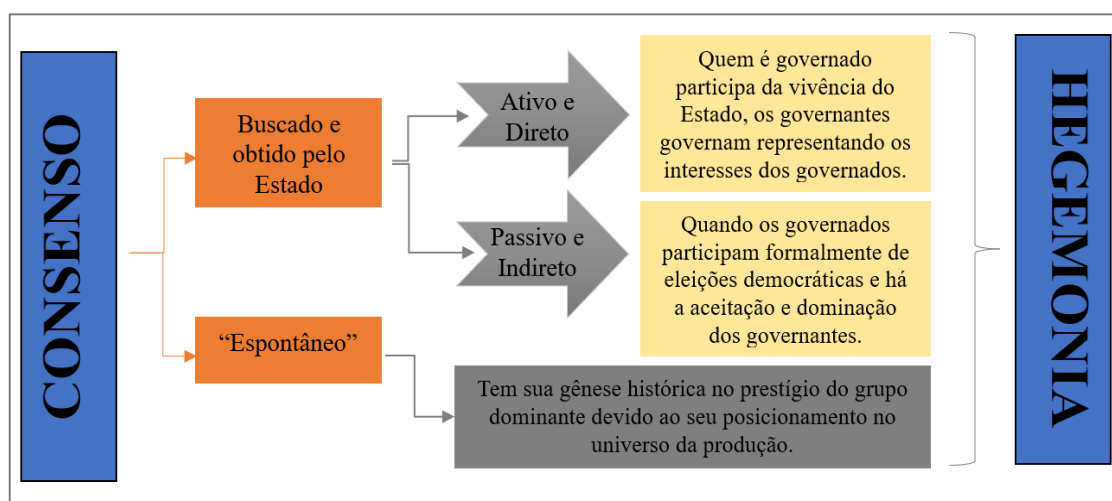
A política tem predominância histórica, como sustentáculo para a investigação e explanação do mundo. A política é composta por diversos componentes e apresenta os sinais que representam um determinado tempo. Gramsci (1891-1937) considera que a política precisa ser gerada no seu conteúdo concreto, na relação problematizadora entre o passado e o presente considerando a sua continuidade consciente.

Na vida humana está contida a política na construção do social, onde acontece com as ações da sociedade civil em um determinado bloco histórico, semelhante à concepção de Gramsci (1891-1937). O político revolucionário, ponderou a problemática das políticas nos seus escritos, construindo a ressignificação da política, superando a mera questão de poder com suas características ideológicas para uma determinada hegemonia. O conceito de política, no pensamento do autor supracitado está diretamente relacionado à complexa e inovadora da cultura.

Perrusi (2015), ao apreender o pensamento de Gramsci sobre ideologia, a compreende como algo que exige conhecimento de mundo que engloba a ciência e inúmeras outras variedades de conhecimento, que compreende as transformações impostas pelo Estado para a construção de um consenso e tornar uma ideia hegemônica.

Na busca pela apreensão do conceito de consenso na construção de uma determinada política, houve a necessidade de consultarmos, novamente, o dicionário gramsciano organizado por Liguori e Voza (2017) para capturar a essência do seu sentido. Sendo assim, devido ao fato de o verbete consenso apresentar diversas conceituações, decidimos sistematizar por meio da Figura 16 as possibilidades que estão relacionadas com as categorias em análise, ideologia e hegemônica.

Figura 16 - Noção de consenso/hegemonia na perspectiva gramsciana



Fonte: figura elaborada pela autora da dissertação a partir do Liguori e Voza (2017, p. 141-143).

Sendo assim, a partir dos estudos realizados e da sistematização apresentada na Figura 16, considerarmos que o consenso possui no seu aspecto político o caráter ideológico posto pelo Estado para a construção de uma hegemonia. Liguori e Voza (2017), em vários momentos, afirma que Gramsci relaciona consenso com hegemonia, por esse caminho já se percebe a complexidade da definição dos termos e nas suas várias faces problematizadoras. Como pode ser visto na figura 16, o pensamento de Gramsci paira sobre o consenso espontâneo e o consenso buscado, que pode ser ativo e direto ou passivo e indireto, com suas forças sendo angariadas pelo Estado, pelas instituições, pelas organizações etc. A partir dessa explanação, apreendemos que tal consenso aponta para duas vertentes: de um lado, corrobora para a democracia e a autonomia, melhor seria o autogoverno; por outro lado, pode ser apenas uma quimera, uma aparência, implicações das sociedades contemporâneas, como suas tendências para a formação da opinião pública (GRAMSCI, 2007).

A compreensão de Gramsci para ideologia permeia tanto o pensamento dos dominantes como dos dominados. Com isso é preciso compreender qual é a ideologia hegemônica e reforçar a necessidade de uma ação revolucionária que adicione ao senso comum das classes subalternas à teoria revolucionária da filosofia da práxis. Tal ação conduzirá ao resultado de uma ideologia revolucionária do bom senso.

Essa premissa permite apreender a necessidade de uma ação consciente e consequentemente chegar ao conhecimento e sua função para a edificação do bom senso como fatores axiológicos e psicológicos. Ao pertencer ao âmbito ideológico, o conhecimento passa a ter função política, política na episteme do seu significado dialético, pois essa reestruturação da consciência e o eleva à filosofia, à teoria revolucionária, à ideologia revolucionária.

Diante da larga concepção de conhecimento que se vivencia no século XXI, o conhecimento de mundo é pré-requisito da ideologia, segundo Perrusi (2015), pois a ciência é percebida como uma das diversas formas de conhecimento na contemporaneidade. Sendo assim, nesse discurso se encontra amalgamado as mais diversas elaborações ideológicas e Perrusi retoma o conceito de ideologia no conhecimento científico na obra de Marx (2008), pois este afirma que a ciência não está no campo ideológico. No entanto, Gramsci (1891-1937) inclui a partir de suas apreensões como estudioso político dos aspectos ideológico na ciência.

Nesse sentido, é preciso explicitar a base teórica do pensamento gramsciano para a apreensão do movimento histórico e dialético da noção de ideologia e noção de hegemonia. Sabemos das diversas discussões que tais noções perpassam pelo marxismo, no entanto, retomamos, brevemente, o caminho percorrido pelo pensamento marxiano em Gramsci (1891-1937) para tanger alguns pontos em que dialogam. Explicitaremos algumas intersecções o pensamento gramsciano e marxiano sabendo que essa seara ideológica é polêmica.

Segundo Perrusi (2015, p. 417) essa discussão aparece e desaparece, pois nos seus escritos, Marx (1818-1883) não apresenta uma teoria da ideologia. As partes apresentadas sobre a temática estão pulverizadas em todas as suas obras, o que permite as mais diversas interpretações. Semeraro (2000) afirma que a atitude de Gramsci (1891-1937) em relação ao marxismo não está enclausurada “[...] dentro de uma ortodoxia textual, não esperar passivamente o amadurecimento automático das condições objetivas e não se iludir com a irrupção inevitável da revolução” (p. 2). O pensamento marxista em Gramsci (1891-1937), na Europa, é resultado de inúmeras fracassos do movimento operário.

[...] os traços mais específicos e peculiares de Gramsci não consistem apenas no aprofundamento da filosofia da práxis e na reconstrução da unidade dialética do pensamento de Marx, necessários até o momento histórico em que predominavam leituras mecanicistas e unilaterais. Juntamente com a análise crítica e a visão global da realidade objetiva, Gramsci resgata as dimensões subjetivas, o valor insubstituível da luta política, a indeclinável capacidade de iniciativa que sujeitos ativos e organizados precisam desenvolver para superar tanto o fatalismo e o messianismo, como as formas de subversivismo e de reformismo, até chegar a elaborar um projeto próprio de sociedade (SEMERARO, 2000, p. 5 e 6).

A apreensão de Gramsci (1891-1937) sobre a realidade política na Itália de seu momento histórico permeia pelos conceitos de ideologia e hegemonia política para uma nova conceituação de sociedade, que seja capaz e consiga conduzir os trabalhadores numa ação revolucionária. Não se trata de tomar o poder, de se apropriar do Estado, de gerir

administrativamente diferente da burguesia, mas de uma ruptura com o modelo de Estado capitalista. Para o autor citado acima, a construção, a edificação e a ascensão da nova hegemonia proposta pela classe trabalhadora deve ser de perspicaz e relevante metamorfose pessoal e social para se chegar a uma sociedade concretamente democrática. Segundo Ivete Simionatto (2009, p. 6),

A luta pela hegemonia nas sociedades de capitalismo avançado, contudo, não se trava, para Gramsci, apenas nas instâncias econômica e política (relações materiais de produção e poder estatal), mas também na esfera da cultura. A elevação cultural das massas assume importância decisiva neste processo, para que possam libertar-se da pressão ideológica das classes dirigentes e elevar-se à condição destas últimas (SIMIONATTO, 2009, p. 6).

A construção da nova hegemonia erigida pela classe dominada, pelos governados que tornam governantes exige uma forma de pensar e agir diferente, uma conquista para ser realizada conjuntamente com auto-organização, reorganizando-se diariamente, constantemente e permanentemente para as tensões, disputas e lutas das classes. A nova hegemonia não busca conceber “dirigentes” para consolidar a ideologia da burguesia com a utilização de seus métodos quando chegar ao poder. No entanto, nas produções de Gramsci (2001, 2004, 2007, 2011, 2019), a nova hegemonia está na construção de um pensamento político gerido pela democracia no seu sentido pleno, popular e coletivo do exercício do poder, no sentido revolucionário e autêntico do pensamento marxista.

A nova concepção de hegemonia se alimenta de uma contínua relação de reciprocidade e de conflito, que os mais diversos grupos estabelecem democrática e pedagogicamente na sociedade civil, visando o autogoverno e minando qualquer monopólio do poder, seja ele econômico, político ou militar, qualquer sistema heterônomo, coercitivo e demagógico [...] (SEMERARO, 2000, p. 7).

Porquanto, a luta pela nova concepção hegemônica e de hegemonia não permanece apenas no âmbito econômico e político, e/ou das relações materiais de produção. No entanto, deve assumir de maneira decisiva a cultura das massas para que os grilhões ideológicos sejam desfeitos. Nesse processo de apreensão da noção de ideologia, Schlesener (2016) afirma que é preciso “[...] esclarecer os subalternos dos grilhões invisíveis que os prendem com o objetivo de orientar as suas lutas” (p. 81).

Inclusive, ao interpretar o pensamento gramsciano sobre hegemonia, os argumentos de Schlesener (2016), Semeraro (2000), Perrussi (2015) e Simionatto (2009), afirmam que há uma

disputa pela hegemonia para que as forças dos grupos subordinados possam construir as suas demandas e desejos com relação a luta revolucionária.

Nesse sentido, após algumas reflexões sobre a noção de ideologia e a noção de hegemonia, perpassamos para a realidade política brasileira considerando a historicidade apresentada por Coutinho (2009, p. 41) a partir dos anos de 1980, época em que “[...] a ideologia neoliberal em crescente ascensão se apropriou da dicotomia maniqueísta entre Estado e sociedade civil”. Com isso surgiram políticas educacionais com as características dessa sociedade dicotomizada e neoliberal, para tanto, indagamos: Quais são os aspectos da ideologia e da hegemonia constituídas e constituintes na BNCC?

O cenário de disputa no Brasil por uma base curricular comum iniciou na Constituição Federal de 1988 com a redemocratização do país (FERNANDES, ALMEIDA, 2022). O interesse daquele momento buscava “garantir a igualdade, a partir do estabelecimento de conteúdos essenciais” (FERREIRA; SANTOS, 2020, p. 192), haja vista, que o interesse de um projeto ideológico hegemônico em relação a uma base curricular nacional já vinha sendo discutido por diferentes setores da sociedade. No entanto, as forças envolvidas ansiavam por um currículo que atendesse as demandas dessa nova forma de sociabilidade que se estabelecia a partir dos anos de 1980 (COUTINHO, 2009; FERREIRA; SANTOS, 2020), em especial a partir de 1990 com as diversas reformas educacionais, as políticas curriculares convergem para a construção do consenso da necessidade de uma educação pautada na pedagogia das competências.

As reformas foram trilhando caminhos do neoliberalismo e o Estado se transforma, em meio a várias crises políticas, com aspectos complexos no que se tratava de “Estado de direito, permeável, enquanto tal, de pressões das classes subalternas, utilizando como instrumento acrítico de uma ‘sociedade civil’ despolitizada” como afirma Coutinho (2009, p. 41). Desse momento em diante, ainda segundo Coutinho (2009), surge a mitologia do “terceiro setor” que se posicionava arditosamente como uma via que se coloca entre o Estado e o mercado. Nesse sentido, consideramos que

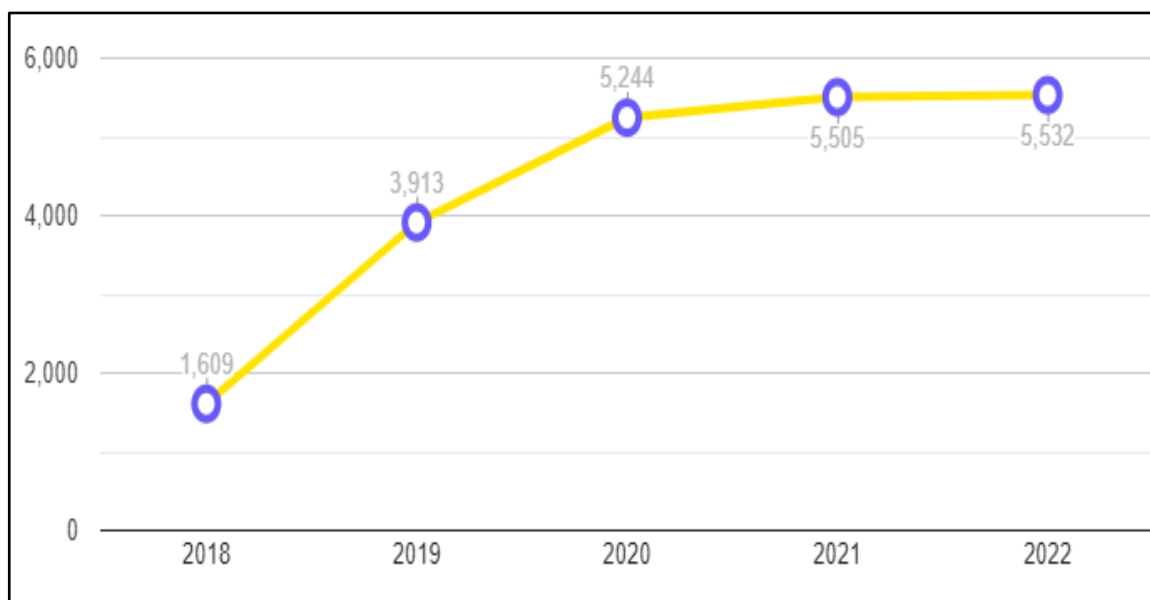
[...] o Estado teve (e ainda tem) um lugar poderoso e atuante, ele esteve organicamente articulado com forças sociais dominantes, elites de setores sociais que comandavam a dinâmica social de municípios e estados, além dos que faziam parte da administração estatal, compunham alianças com os governantes, integrando as relações fundamentais entre a sociedade política e a SC [sociedade civil]. E que os setores dominantes, alicerçados na globalização neoliberal hegemônica, permanecem atuantes a partir da redemocratização (WANDERLEY, 2012, p. 14).

Com isso, conseguimos conceituar a noção de Estado a partir das apreensões de Coutinho (2009) e Wanderley (2012) na perspectiva gramsciana que o apresenta na necessária inserção dialética, sendo o Estado enquanto sociedade civil, restrito à coerção e consenso.

O Estado brasileiro com seu poder, produz políticas curriculares arbitrárias, no entanto, está em constantes tensões como se percebe nas continuidades, descontinuidades e rupturas na construção do currículo da Educação Brasileira. As relações de forças estão em contínuo movimento e a BNCC evidencia o privilégio de determinados conhecimentos em detrimento de outros, nesse sentido, se instaura a ideologia da classe dominante sob a classe dominada. A intencionalidade do documento está alinhada com a ideologia da burguesia, na formação de consenso, que anseia pela manutenção da sociedade capitalista, conservando a divisão das classes. Sendo assim, a ideologia posta na BNCC é para a elite e para a reafirmação das classes subalternas.

Nessa arena de disputas para a formação do consenso, as políticas curriculares se embriagam com os grupos empresariais na educação, com destaque para a “Rede Movimento Pela Base”, criado em 2013, que se define como “[...] rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições” e que tem por objetivo “[...] apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC” (MOVIMENTO, 2022), podendo assim dizer um discurso mitológico, segundo Coutinho (2009). A “Rede Movimento Pela Base” foi o principal influenciador na produção e implementação da terceira e última versão da BNCC, juntamente com o “Observatório” que se monitora “dados, informações, análises e experiências para entender e acompanhar a implementação” da BNCC (OBSERVATÓRIO, 2022). Com isso, a construção de uma hegemonia nacional a partir da BNCC é monitorada e acompanhada, rigorosamente, pelo “Observatório” conforme apresenta a Figura 17 com a relação dos municípios brasileiros alinhados à BNCC.

Figura 17 - Relação numérica de municípios brasileiros alinhados à BNCC



Fonte: consulta realizada em 18.05.2022 no Observatório e Movimento pela Base.

Ao considerarmos a hegemonia da BNCC, a Figura 17 consolida o consenso no sentido de que o Brasil possui ao todo 5.568 municípios, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) e que desses municípios, 5.538 estão com os currículos alinhados à BNCC, apenas 30 municípios não estão alinhados à BNCC. Ainda, segundo o “Observatório”, 78,5% aderiram totalmente ao referencial curricular estadual; 19,7% adaptaram o referencial curricular estadual; 1,3% desenvolveram currículo autoral; e apenas, 0,5% não alinhou o currículo à BNCC (OBSERVATÓRIO, 2022).

Ao destacarmos das proposições anteriores o aspecto hegemônico da BNCC em relação ao referencial curricular estadual. O “aderir totalmente”, “adaptou”, “desenvolveu” e “não alinhou” expressam o discurso ideológico do documento, em parceria com os fornecedores de tais dados para implementação/imposição da ideologia da 3ª versão da BNCC: “Rede Movimento Pela Base” e “Observatório”.

A disposição da maioria dos municípios para a adequação de seus currículos à BNCC se deve, ao nosso ver, há dois argumentos que consideramos destaque naquele momento de implementação da base: primeiro argumento, a forte organização e parcerias estabelecidas entre público e privado com o Consed e Undime, principalmente, para a articulação dos secretários e gestores na elaboração dos currículos; e, segundo argumento, perpassa pela realização de formação docente continuada, pelo Movimento pela Base, a partir da perspectivas das

organizações parceiras⁷⁵ responsáveis pela implementação da base. Tais argumentos, consolidaram a opinião pública em relação a educação a partir da pedagogia das competências proposto pela BNCC para a construção de consenso sobre o documento que visa unificar o currículo nacional com o discurso vazio que todos podem ter acesso aos mesmos conhecimentos. Os aspectos políticos-ideológicos na construção da hegemonia dos currículos a partir da BNCC ocorre, principalmente, devido à essa forte força tarefa dos argumentos apontados.

Desvelar as relações de hegemonia postas no discurso da BNCC para a construção dos referenciais curriculares dos estados, assim como dos referenciais curriculares dos municípios é um desafio que exige resistência e constância na prática docente. Apple (2006) ao fazer a análise da hegemonia afirma que “[...] tudo isso está sujeito a uma interpretação dos seus respectivos lugares em uma sociedade complexa, estratificada e desigual” (p. 37). A BNCC é usada para expressar os interesses dessa sociedade capitalista, dessas organizações parceiras, ignorando o contexto histórico, a concepção dialética de currículo e a materialidade do sujeito. Nesse sentido, o currículo escolar passa a ser mais uma de produção e reprodução da forma de controle social e econômico que legitima o conhecimento de determinada classe.

Na sociedade de classe que está posta à BNCC, as relações de força estão em contínuo movimento e transição de equilíbrio para as lutas hegemônicas é constante, pois é preciso compreender o currículo no seu aspecto ontológico social, de uma realidade efetiva de vontade concreta, na dinâmica epistemológica e dialética do contraditório. Pois sabemos da importância de uma base curricular nacional, que supere e integre novos elementos para a construção de uma nova sociedade. Não um documento como o que está posto, que controle a consciência e as práticas para o consenso e o senso comum. As disputas no cenário brasileiro sobre o currículo continuam, pois é nele que se efetiva a trajetória, o caminho a ser percorrido. Faz-se necessário uma filosofia da práxis para a superação, para criar condições de ruptura desse modelo (im)posto pela BNCC, pois bem sabemos qual é a sua proposta.

“A proposta é de padronização das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores para ensinar a BNCC, explicitando uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da base. É a forma de consolidar um currículo padronizado que permita o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente[...]”.
(CURADO SILVA, 2022, p. 28)

⁷⁵ Abave, Cenpec, Fundação Roberto Marinho, Consed, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco entre outros que já foram citados em uma nota de rodapé na introdução desta pesquisa.

Nesse sentido, reafirmamos a necessidade da filosofia da práxis para a construção da nova ideologia hegemônica. A educação no Brasil tem sido o alvo de políticas neoliberais desde a homologação da 3ª versão da BNCC, pois a sua “[...] proposta é de padronização” das políticas educacionais no território nacional (âmbito federal, estadual e municipal), na formação de professores, na avaliação, nos currículos e na infraestrutura (BRASIL, 2017, p. 8). Tal proposta da BNCC é implementada, acompanhada, monitorada e observada pela “Rede Movimento Pela Base” e pelo “observatório” que consolida os aspectos ideológico e hegemônico com o discurso de “garantir direitos de aprendizagem”, como é apresentado na missão da rede (MOVIMENTO, 2022). O discurso para a construção de uma hegemonia faz-se presente tanto na Rede Movimento pela Base quanto na BNCC. Considerar o aspecto político-ideológico da BNCC é fundamental na apreensão da sua hegemonia.

3.4 A natureza disciplinar do discurso capitalista com categorias individuais e socioemocionais nas competências gerais

A questão da ideologia (modo de pensar) elabora-se no movimento que se faz de colocação e superação das contradições enquanto parte da luta de classes e da conquista da hegemonia, ou seja, é essencialmente um fato político, de modo que se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se encontra contida em sua posição política (Q. 11). Decorre daí que é necessário conhecer as correntes de pensamento na sua situação concreta, ou seja, na sua dimensão política e histórica (SCHLESENER, 2016, p. 77).

De maneira suscita se conceitua ideologia como modo de pensar, assim como aparece no excerto anterior. Schlesener (2016) faz uma breve explicação do que seja ideologia e qual o seu movimento na luta de classes para a conquista da hegemonia. O conhecimento das correntes de pensamento tanto no âmbito político quanto histórico conduzem ao esclarecimento da verdadeira filosofia. A apreensão que em cada sujeito se tem a um posicionamento filosófico e nisso contém o seu posicionamento político dá a entender essa filosofia conduzirá à práxis.

A práxis docente “[...] não se desvincula da atividade humana [...]”, pois o professor assume papel ativo nesse processo da construção humana de “[...] interpretação e transformação do real” (ALMEIDA 2021, p. 178), para a construção de uma nova ideologia hegemônica por meio da resistência e consciência crítica para superar a dinâmica (im)posta pela BNCC. Portanto, como nos inspira a intelectual Curado Silva (2022, p. 36), “[...] façamos na resistência[...]” a nossa práxis docente diante das competências gerais proposta pela BNCC para a Educação Básica Brasileira. Sendo assim, apresentaremos, no Quadro 9, as competências gerais da BNCC e em seguida algumas reflexões sobre o assunto.

Quadro 9 - Competências gerais da Educação Básica

1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar 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.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 9, 10)

O movimento para a implementação da BNCC ganha força por conduzir à ideologia de uma classe dominante composta por instituições dirigente como: Consed (Conselho Nacional

de Secretários de Educação), Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), Movimento pela Base, Todos pela Educação, circundam o pensamento hegemônico. Esse movimento chega à BNCC por meio das competências gerais da BNCC (Quadro 9) que faz uso da junção das forças ideológicas para constituir a sua hegemonia. Sendo assim, atentaremos para análise das competências gerais da BNCC a partir das categorias ideologia e hegemonia.

Sendo assim, na perspectiva gramsciana, entendemos que não é possível ser indiferente às proposições das competências gerais (Quadro 9), pois entendemos que “[...] a indiferença opera com força na história. Opera passivamente, mas opera.” (GRAMSCI, 2020, p. 31). Com a disseminação do conhecimento por meio das tecnologias vigentes, como a internet e os canais de transmissão em massa, como o Youtube, foi possível fazer a busca de como que a instituição Movimento pela Base opera para a hegemonia das competências gerais.

O site do Movimento pela Base proporciona aos interessados, em operar nessa dinâmica das competências, curso gratuito, com certificado e alinhado à BNCC. O curso avulso ofertado com o título “Competências Gerais na BNCC”, com duração de quatro horas, prazo para conclusão quatro meses. Nesse interim, a página na internet sustenta que já participaram oitenta e oito mil cursistas sob as instruções de uma jornalista e não uma professora para a ministração do curso. Jornalista Anna Penido que faz parte da rede Ashoka de Empreendedores Sociais⁷⁶ e diretora do Instituto Inspirare⁷⁷, em vez de uma professora com conhecimentos científicos e acadêmicos. O site além de ofertarem outras conexões de cursos, instruções e sugestões para os professores apresenta propostas de combinações das competências gerais com as habilidades em cada componente curricular. O curso avulso, palestrado com vídeo aula pela jornalista, tem o

[...] objetivo de apoiar redes de ensino, escolas e professores a aprofundar seus conhecimentos sobre as competências gerais apresentadas no Capítulo Introdutório da Base Nacional Comum Curricular, bem como orientar o planejamento de práticas pedagógicas que promovam o seu desenvolvimento ao longo da Educação Básica. Disponível em:

⁷⁶ “A Rede de Investidores Ativos da Ashoka (Ashoka Support Network - ASN) é uma comunidade global de líderes bem-sucedidos e inovadores de uma variedade de campos que veem o empreendedorismo como o motor principal do desenvolvimento econômico e social. A rede inclui mais de 350 membros em 25 países.” (<https://www.ashoka.org/pt-br/program/das-ashoka-support-network>, acesso em 12.03.2023)

⁷⁷ Tem como missão “Inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil.”. Se trata de um “instituto familiar, criado em setembro de 2011. Para alcançar seus objetivos, o Inspirare atua por meio de quatro programas”, sendo um deles “Educação Pública Inovadora”. (<https://gife.org.br/associados/inspirare/#:~:text=Miss%C3%A3o%20Inspirar%20inova%C3%A7%C3%B5es%20em%20iniciativas,qualidade%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil.>, acesso em 12.03.2023)

<<https://cursos.novaescola.org.br/curso/12/competencias-gerais-na-bncc/resumo?logged=false>>. Acesso em 12.03.2023.

Ficar indiferente à proposta educacional apresentada do curso avulso causa espanto, ao considerarmos a construção da práxis docente. Para atender à proposta das dez competências gerais da BNCC, a plataforma de cursos da Nova Escola em parceria com a Fundação Lemann promove a disseminação do conhecimento dos dominantes por meio de cursos avulsos. O curso em discussão, com o título “Competências Gerais na BNCC” é composto pelos seguintes pontos, segundo o site: Boas-vindas; conhecendo as dez competências; como se preparar e preparar a escola para trabalhar as competências; A formação do Professor para Levar as Competências à Prática; Avaliação final; Pesquisa de satisfação. Nesse sentido, seguimos na apreensão do fenômeno as competências gerais da BNCC no seu caráter ideológico e hegemônico para o público desse tipo de curso. Ainda na página de divulgação do curso avulso há um convite imperativo para assistir aos vídeos intitulados de “As Competências Gerais no Currículo”. Ao acessar os vídeos, há o redirecionamento para a plataforma do Youtube com um vídeo para cada uma das competências. Vejamos, no Quadro 10, o número de visualizações aos vídeos do Youtube para cada uma das competências gerais proposta pela BNCC em relação ao currículo.

Quadro 10 - As Dez Competências Gerais da BNCC no currículo

Competência	Visualizações	Duração do vídeo em minutos
Conhecimento	186 mil	2:00
Pensamento	73 mil	2:09
Repertório Cultural	61 mil	2:17
Comunicação	61 mil	1:58
Cultura Digital	138 mil	1:45
Trabalho e Projeto de Vida	82 mil	2:30
Argumentação	48 mil	2:13
Autoconhecimento e autocuidado	54 mil	2:25
Empatia e cooperação	54 mil	2:09
Responsabilidade e cidadania	57 mil	2:27

Fonte: quadro organizado pela autora da dissertação a partir do canal do Youtube “Movimento pela Base” com consulta no dia 10.03.2022.

Em decorrência dos Quadros 9 e 10, podemos considerar a força ideológica proposta para a efetivação das competências gerais da BNCC, haja vista que as competências exigidas pertencem à Educação Básica, não exclusivamente à Educação Infantil, ou ao Ensino Fundamental, ou ao Ensino Médio. A disseminação da ideologia das competências gerais e

aligeirada com seus vídeos com curta duração assim como o próprio curso sobre o assunto. Nesse sentido, o grupo dos dominantes, que organiza a adesão dos docentes à sua ideologia dominante, evidencia a necessidade de acesso rápido das massas para a construção hegemônica da pedagogia das competências. Os dez vídeos propostos na plataforma do Youtube, um para cada uma das competências gerais, somam 308.571 visualizações e convida o seu público docente com o seguinte discurso: “Veja como inserir cada uma das competências gerais nos documentos curriculares”. Diante disso, retomamos o que a BNCC afirma:

[...] é imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas [...], inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores[...]. (BRASIL, 2018, p. 8).

A Base Nacional Comum Curricular evidencia o seu carácter ideológico dominante a adesão hegemônica de municípios, de escolas e docentes. A padronização e a homogeneidade dessa ideologia da pedagogia das competências. A proposta apresentada no documento entrelaça as três etapas da Educação Básica para a construção de um determinado tipo de ser humano composto por competência e habilidades. O ser humano evidenciado pelas competências gerais da Educação Básica, apresentado no Quadro 9, assim como no currículo, como vemos no Quadro 10, propõe um ser humano fragmentado e consumidor reduzido a apenas dez competências voláteis. Nesse sentido, o documento propõe a limitação do conhecimento para a classe trabalhadora, suprimindo-a com o modo de produção capitalista.

Diante disso, ponderaremos alguns aspectos ideológicos e hegemônicos presentes em cada uma das competências gerais, que segundo o documento devem ser desenvolvidas por todos os estudantes da Educação Básica. A competência 1 - Conhecimento, (Quadros 9 e 10), segundo o documento, está vinculada ao conhecimento em seus aspectos sensíveis a partir da construção histórica da humanidade, no entanto, nem todas as escolas brasileiras possuem condições materiais objetivas e subjetivas para permitir o acesso de seus estudantes ao conhecimento historicamente construído. O conhecimento proposto na BNCC está ancorado na curiosidade do estudante e não na necessidade do acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, como propõe a PHC (SAVIANI, 2019; DUARTE, 2017; MALANCHEN, 2016) para a consolidação do conhecimento.

A competência 2 – Pensamento, (Quadros 9 e 10), segundo o documento, está no campo da investigação da realidade, da habilidade de fazer perguntas, de interpretar e criar soluções

de problemas para colocar em prática os conhecimentos. Na aparência do fenômeno entendemos que não há neutralidade na pesquisa, na investigação e na resolução de problemas. Diante disso, indagamos à luz de qual abordagem metodológica esse jovem intelectual desenvolverá e exercitará a busca de visão de mundo? Sob qual visão de mundo, de sociedade e de ser humano? Se seguir a concepção da pedagogia das competências, seguirá na lógica do capital, como pontuam Rios (2010), Ramos (2002) e Schlesener (2016) ao entendermos que na sociedade capitalista há intencionalidade competitiva e disputa de conceitos para a manutenção do modelo de produção vigente. Portanto, é preciso conduzir os estudantes a compreenderem essas relações de forças que estão estabelecidas.

Seguindo essas reflexões, aproximamo-nos da Competência 3 – Repertório Cultural (Quadros 9 e 10), que ressalta o conjunto de conhecimento culturais que perpassam pela escola. O pensamento de Williams (1979) permite-nos dizer que educação e cultura estão diretamente relacionadas, apesar das limitações postas pelos grupos hegemônicos. Assim como Moreira e Candau (2003, p. 160) afirmam que “a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural”, as duas, escola e cultura, não podem ser consideradas dicotomicamente, mas “numa íntima associação entre escola e cultura” considerando a sua historicidade e a sua função principal que está além da transmissão da cultura, e sim num ambiente firmado no diálogo, na discussão dos conflitos e na manifestação e reconhecimento da diversidade.

A Competência 4 – Comunicação, (Quadros 9 e 10), segundo o documento, aponta para a capacidade de entendimento mútuo em diferentes linguagens, na escutar com respeito e na interação com diferentes interlocutores. Seguindo na perspectiva de análise da não neutralidade das competências propostas, faz-se necessária a reflexão sobre a comunicação para o bem-estar do viver em sociedade. No entanto, as constantes mudanças do mundo global exigem contínuas mudanças para atender ações de interesses mundiais para comunicação (RAMOS, 2002). Nessa perspectiva de educação, exige-se indivíduos autônomos com capacidade de comunicativa global, devido às várias mudanças que ocorrem no mercado de trabalho.

Para a Competência 5 – Cultura Digital (Quadros 9 e 10), segundo o documento, está concentrada na capacidade de utilizar ferramentas digitais, de entender a lógica de programação e dos algoritmos, de compreender os impactos das tecnologias no mundo e a usar recursos tecnológicos de forma ética adequada. Segundo Pereira (2019, p. 4) “[...] as mudanças impulsionadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação [...] o capital passa a ser, nesse caso, o humano, elemento principal para acessar o trabalho [...]”. Nesse sentido, a ideologia proposta pelo novo viés de sociedade com cultura digital exige um outro tipo de ser humano, aquele que possui capital humano na área das tecnologias. Segundo Schlesener (2016,

p. 111), essa cultura digital “[...] sedimenta a hegemonia a partir da formação de um pensamento homogêneo, que se traduz em comportamentos adequados aos objetivos da hegemonia [...]”.

A Competência 6 – Trabalho e Projeto de Vida (Quadros 9 e 10), segundo o documento, está fundamentada na capacidade de utilizar todos os conhecimentos para tomar decisões sobre a vida profissional e o projeto de vida com liberdade, autonomia e ética. A capacidade de organizar, planejar e ponderar para tomar decisões com perseverança, fogo e persistência. Segundo Kuenzer e Caldas (2009, p. 24) “[...] a finalidade do trabalho [...] no capitalismo sempre será a valorização do capital [...]”, pois essas relações de dominação e alienação na sociedade para a formulação de capital humano, com isso, entendemos na essência do fenômeno que o Trabalho e o Projeto de Vida propostos estão à serviço do capital e não na com a finalidade atender os interesses essenciais humanos para um trabalho justo sem a exploração da mais-valia do trabalhador.

A Competência 7 – Argumentação (Quadros 9 e 10), segundo o documento, estrutura-se na capacidade de argumentar com base em fato e evidências, em defender ideias alinhadas à Direitos Humanos, consciência socioambiental, ética e responsabilidade. Para Gramsci (2001), a argumentação pertence à concepção de intelectual. Há intelectuais para às demandas do modo de produção capitalismo: a conservação dos conceitos de classe, tanto quanto há intelectuais para as demandas da sociedade humanista. Nesse sentido, o intelectual, que argumenta sobre determinado assunto, está à serviço de alguma ideologia, daí a importância da apreensão do engendramento do modo de produção capitalista para a percepção de que tipo percepção humana os argumentos se fundamentam.

A Competência 8 – Autoconhecimento e autocuidado (Quadros 9 e 10), segundo o documento, é a capacidade de se conhecer, se apreciar, saber cuidar da saúde e das emoções. Essa competência está na capacidade de perceber situações de risco e se afastar, pensar sobre as fragilidades e potências humana, a lidar com as mudanças próprias do corpo e da sociedade, nas influências da cultura sobre o quem é, sobre a sua identidade, na capacidade de resolver problemas complexos e sentir mais capazes. Autoestima, autoconfiança, autoconhecimento acontecem nas relações do ambiente escolar e nas relações professor-aluno e aluno-aluno. O discurso aparenta alguma legitimidade, no entanto, ao relacionar essa competência com a anterior, evidenciamos a fundamentação desse perfil de indivíduo proposto pela OCDE (1997, p. 19) a partir do “[...] Estudo sobre Empregos da OCDE estabeleceu em 1994 um amplo programa de ação destinado a aumentar a capacidade de adaptação ao mercado de trabalho[...]”. Assim, percebemos a necessidade do mercado de trabalho na capacitação dos indivíduos capazes de controlarem suas emoções e não reivindicarem seus direitos por entenderem que as

mudanças existentes são próprias da sociedade e não haverá mudança. Para tanto, tomamos o pensamento de Gramsci (LIGUORI; VOZA, 2017) para entendermos que o consenso estabelecido dos dominantes para com os dominados possui no seu caráter político e ideológico, posto que o Estado, para a construção da hegemonia, se exime do seu dever em vários aspectos e responsabiliza o indivíduo pelo seu não cuidado consigo.

A Competência 9 – Empatia e Cooperação (Quadros 9 e 10) segue na perspectiva ideológica da competência anterior, haja vista que permanece no âmbito da subalternidade subjetiva, da mansidão dos dominados para a construção da cultura de paz, de uma boa convivência no mundo e não para a emancipação dos grilhões invisíveis do capitalismo. Sabemos que há alguns elementos que são legítimos para vida em sociedade tais como relações respeitadas sem preconceitos, como valorização da diversidade, como a discussão das questões das desigualdades e das injustiças são alguns exemplos. No entanto, entendemos que as intencionalidades na sociedade capitalista estão além da aparência e do legítimo, e romper com esses grilhões invisíveis que estão “[...] condicionando determinados comportamentos individuais e sociais [...]”, se tornarão possíveis considerando as “[...] relações de forças, das dimensões que a luta de classes assume no cotidiano, dos encaminhamentos políticos no sentido da emancipação das classes subalternas [...]” (SCHLESENER, 2016, p. 28).

A Competência 10 – Responsabilidade e cidadania (Quadros 9 e 10), segundo o documento, está centralizada na capacidade de agir individual e coletivamente para uma sociedade mais justa, na associação dos conhecimentos adquiridos nos mais diversos componentes curriculares, na resolução de problemas crônicos da atualidade, no protagonismo em ambiente familiar, social até propor soluções para grandes problemas do mundo assim como conhecer sobre direito e deveres enquanto cidadãos. Entendemos que para essa Competência 10 deve ser refletida a partir do Escrito Político “Oprimidos e Opressores⁷⁸” de Gramsci (2004, p. 43) em que faz a reflexão sobre o ser humano que em alguns instantes “[...] se sente forte, com a consciência da própria responsabilidade e do próprio valor, não quer que nenhum outro lhe imponha sua vontade e pretenda.

Controlar suas ações e seu pensamento [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 43). Nessa construção ilusória que as competências evidenciam permanecem concentrando a responsabilidade apenas no ser humano, ignorando as múltiplas determinações que permeiam a sua realidade material objetiva e subjetiva. Nesse sentido, a competência concentra a responsabilidade no ser humano e o ser humano, como apresentado na citação anseia, não anseia

⁷⁸ “Trabalho escolar, manuscrito, provavelmente de novembro de 1910, quando Gramsci frequentava o último ano da escola média, no Colégio Dettori de Cagliari. Em SP, 3-5.” (GRAMSCI, 2004, p. 43)

ser dominado ou controlado por outro. O discurso do exercício dessa cidadania se assemelha ao que Gramsci afirma sobre a hipocrisia do ser humano que “[...] não diz ‘quero conquistar para destruir’, mas sim ‘quero conquistar para civilizar’ [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 43,44). Para compreensão exata dessa cidadania seria, parafraseando Gramsci, querem cidadãos para oprimir, para controlar o que pensam e agem de acordo com o engendramento dessa nova ordem de cidadão do mundo, cidadão global.

As dez competências gerais da BNCC reduzem a educação escolar e coloca na escola a total responsabilidade da construção do ser humano, ignorando as condições materiais objetiva e subjetiva do sujeito. Os seres humanos produzem seus meios de existência a partir do que já existe, do que já foi encontrado, esse é um modo determinado de manifestar a sua vida, “[...] tanto com o *que* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX, 1998, p. 11). A teoria social de Marx aponta para as múltiplas determinações que o sujeito está inserido e/ou se insere. No modo de produção capitalista, no qual a BNCC foi e é implementada há duas categorias relacionadas à competência que emergem desse objeto em análise: as competências individuais e as competências socioemocionais dentro das dez competências gerais, que podem ser representadas na Figura 18.

Figura 18 - Categorias das competências gerais da BNCC



Fonte: figura elaborada pela autora da dissertação.

Na Figura 18, as competências individuais são compostas pelas cinco primeiras competências gerais da BNCC, logo estão centradas na capacidade individual do ser humano em construir do seu pensamento e conhecimento a partir do seu repertório cultural e da sua cultura digital que se apresenta por meio da comunicação. Indagamos: por que da comunicação? Porque é no fazer-prático da argumentação que se percebe o capital humano desse indivíduo, de quais competências possui ou não. A formação humana desse tipo de intelectual orgânico⁷⁹ que preocupa apenas com o individual e despreza o coletivo, desconsidera “as condições de formação, de vida e de desenvolvimento [de um] grupo social” (GRAMSCI, 2001, p. 24). A formação humana na perspectiva das competências gerais da BNCC e em especial as competências individuais constrói um indivíduo protagonista de si mesmo.

O repertório cultural construído no indivíduo a partir das competências individuais das competências gerais da BNCC, não considera as “[...] premissas orientadoras para compreensão da cultura no campo do materialismo histórico-dialético, analisando-a como produto e ao mesmo tempo formadora do gênero humano e de maneira alguma desatrelada da base material da existência [...]” (CURADO SILVA; CRUZ, 2014, p. 182). O ser humano forma-se tomando como apropriação as construções históricas da sociedade, com isso realiza-se na relação entre a objetivação e apropriação dessa história.

A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação, na vida cotidiana, se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente para com o processo educativo, tanto de parte de quem está sendo educado quanto de parte de quem está educando (DUARTE, 2017, p. 59)

Na perspectiva do MHD, a formação do indivíduo acontece em sociedade, na vida cotidiana, na espontaneidade, na construção cultural de um povo. A contradição posta na educação escolar, perpassa por diferentes concepções de educação, como se o processo educativo acontecesse apenas no ambiente escolar e de responsabilidade exclusiva do indivíduo e sem qualquer intervenção externa. Nesse sentido, o que vale ressaltar para o indivíduo protagonista de si mesmo de acordo com as competências individuais das competências gerais da BNCC é a perspectiva do objetivo e do subjetivo do indivíduo (DUARTE, 2017).

⁷⁹ “[...] Intelectual na acepção gramsciana é, portanto, aquele que une teoria e prática na formulação da ética e da moral adequadas à classe da qual emerge ou adere. Gramsci começa o Q. 12 perguntando: ‘Os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem uma sua própria categoria especializada de intelectuais?’” (ALIAGA, 2021, p. 116-117)

Gramsci (2021) ao considerar escrever um artigo, em 1918, cujo nome é sugestivo para a construção do indivíduo, “Os propósitos e as necessidades”, considera que retóricas triviais de discurso vazio para responsabilização do indivíduo para o aperfeiçoamento das técnicas de trabalho e da sistematização do modo de produção capitalista. O interesse na formação humana do indivíduo na perspectiva do MHD é antagônico ao capitalismo. E o Estado, por meio do documento BNCC, é quem o executa para realizar os propósitos e as necessidades do capitalismo por meio das competências individuais para uma formação do indivíduo protagonista de si mesmo.

Como se as competências individuais das competências gerais da BNCC, Figura 18, não fossem suficientes, o engendramento do capitalismo penetra as condições psicológicas por meio das emoções com as competências socioemocionais composta pelas cinco últimas competências das competências gerais da BNCC. Segundo Safatle, Junior e Dunker (2020), a natureza disciplinar do discurso capitalista que faz uso de categorias morais e psicológicas são usadas como conjecturas silenciosa de uma engenharia social para a ação econômica.

O autoconhecimento e o autocuidado colocam a responsabilidade no cidadão que é capaz de se conhecer e se cuidar por si mesmo de acordo com o seu projeto de vida para melhor produtividade no trabalho, trabalho esse, que “[...] descobriu que se pode extrair mais produção e mais gozo do próprio sofrimento” (SAFATLE; JUNIOR; e DUNKER, 2020). Esse triunfo do modo de produção capitalista por meio do Estado, não o reduz, mas o evidencia como construtor documentos normativos para regulamentação da lógica do capital. A BNCC, por meio das competências gerais, que nesta investigação se desdobra em duas grandes categorias, as competências individuais e as competências socioemocionais, estão diretamente vinculadas à construção de um modo de vida.

A forma de vida articula moral e psicologia, economia e direito, política e educação, religião e teologia política, propondo um tipo de individualização baseado no modelo da empresa. Uma vida que deve ser apreendida, dirigida e avaliada como se o faz com empresa [...] recodifica identidades, valores e modos de vida por meio dos quais os sujeitos realmente modificam a si próprios, e não apenas o que eles representam de si próprios (SAFATLE; JUNIOR; e DUNKER, 2020, p. 7).

Na construção da ideológica hegemônica das competências gerais proposta pela BNCC, faz-se uso de diversas articulações para a dominação dos subalternos. As articulações, como mostra no excerto anterior, Safatle, Junior e Dunker (2020), apresenta alguns níveis que perpassam a formação humana. A BNCC, na sua essência, ao contrário do que se apresenta,

“[...] consiste na avidez insaciável de todos para extorquir seus semelhantes, para arrancar deles o pouco que, com privações, puderam poupar [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 44). Substituímos a palavra “poupar” por “conquistar”, pois as conquistas nas políticas educacionais da Educação Básica brasileira até a homologação da BNCC foram extorquidas, arrancadas do povo brasileiro, dos filhos/as da classe trabalhadora das escolas públicas.

A argumentação presente nas competências socioemocionais da BNCC, Figura 18, estão relacionadas à capacidade do indivíduo agir com empatia e cooperação para com o outro. Os discursos argumentativos aparentam perspectiva de respeito mútuo, de acolhimento aos diversos tipos de grupos sociais. No entanto, os discursos estão pautados num projeto da classe dominante, promovido por intelectuais orgânicos da burguesia mundial que fomentam o individualismo. Evangelista (2014) pontua que

Uma nova racionalidade técnica foi disseminada no imaginário social valorizando os **esforços individuais** e classificados como edificantes e empreendedores. A propaganda negativa do Estado, ineficiente e moroso, instigava os indivíduos a agirem por conta própria, sem esperar por ações do poder público, fomentando o individualismo e a investida crescente da iniciativa privada nas políticas públicas. Uma das consequências dessas medidas foi a formação de uma imagem de Estado como um inimigo a ser combatido [...] sobre a educação [...] desdobramentos não conduzam diretamente à adesão a agendas e harmonização de discursos, é importante reconhecer que fazem parte das estratégias para a conquista e conservação da hegemonia (EVANGELISTA, 2014, p. 26-27).

As proposituras impostas na educação a partir dos discursos dos dominantes reforçam o individualismo e o empreendedorismo. Evangelista (2014), desta o quanto esses discursos, por ela nomeado de *slogans*, fazem parte do cenário das reformas educacionais. O Estado constrói o discurso, a opinião pública, os *slogans* – que consideramos como sinônimos nesse contexto de construção – para tornar a ideologia burguesa hegemônica. O fomento ao individualismo faz parte do caráter das políticas públicas, como se percebe na BNCC, de um Estado que está a serviço do capital, porém com o discurso de Estado mínimo. A contradição posta neste preâmbulo de *slogans* está na dualidade do Estado em promover o bem-estar social e manter os subalternos na subalternidade para a conservação da hegemonia.

Os bordões da educação como indivíduo competente ou incompetente estão associados às escolas eficazes, para se alcançar qualidade educacional. Qualidade não na perspectiva MHD, da qualidade socialmente referenciada, no entanto, num planejamento educacional estratégico e organizado que consolida pedagogia hegemônica das competências, da qualidade referenciada na performance do capital. O Estado a serviço do capital, fomenta o interesse dos

dominantes na construção do individualismo, da competitividade e do empreendedorismo para o enfraquecimento das lutas de classe. Nesse sentido, as políticas educacionais nesse viés proposto pelo Estado não se interessam com a função social da educação escolar para a formação humana que precisa estar “[...] pautada na historicidade das políticas educacionais e contradições que os *slogans* tentam ocultar [...]” (EVANGELISTA, 2014).

A partir da análise do objeto, as competências gerais da BNCC, como política educacional, as seguintes categorias emergiram: individualismo, competitividade e empreendedorismo. Individualismos para a competitividade do mercado de trabalho que no modo de produção capitalista o mundo trabalho não acolhe todos os trabalhadores e diante disso, aponta dois discursos: primeiro, o indivíduo não adere ao mercado de trabalho por lhe faltar competências – competências voláteis e excludentes; segundo, como não há trabalho para todos, nesse modo de produção, seja um empreendedor, empreendedor de si mesmo.

Diante dessa discussão sobre perversa performance do capitalismo que molda o indivíduo colocando-o dentro dos padrões da pedagogia das competências, devemos refletir que na “[...] luta política se torna uma série de questões pessoais entre quem a conhece bem, tendo o diabo na ampola, e quem é ludibriado pelos próprios dirigentes e, por sua incurável estupidez, não quer admitir esse fato[...]” (FRESU, 2020, p. 7). O interesse dos dominantes sobre os dominados está em dominá-los em todos dos sentidos de forma de vida para controle e recodificação.

Nesse sentido, sobre a educação brasileira, entendemos que a práxis docente é um dos caminhos para a edificação da consciência crítica, da transformação emancipatória da sociedade de classe e para a consolidação de uma outra hegemonia. A política curricular proposta pela BNCC necessita da práxis docente com consciência, respeito, consistência e resistência para a superação da realidade.

Por conseguinte, percebemos que a essência do fenômeno em análise, BNCC, juntamente com seus aspectos ideológico e hegemônico, necessita que a práxis docente percorra o caminho para a edificação da criticidade e emancipação na transformação da sociedade capitalista. Sendo assim, entendemos que a consolidação de políticas educacionais, como a proposta pela BNCC, culmina na práxis docente com consciência, respeito, consistência e resistência. Se posicionem nas trincheiras, camaradas, pois a luta ideológica e hegemônica continua em movimento real diante do fenômeno BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar na sua contradição como realidade é capaz de conduzir à apreensão do real na sua essência assim como manter os subalternos na subalternidade. A leitura realista dos momentos históricos permite uma postura crítica diante das contradições postas no contexto da sociedade capitalista devido à possibilidade de a educação ter o seu momento de negação e resistência. O objeto estudado exige um modo específico de ver o mundo, materialismo histórico-dialético, que é a ótica crítica da realidade, assim como o fazemos ao modo de produção vigente, o capitalismo.

O tema desta pesquisa, a concepção da pedagogia das competências no currículo a partir das competências gerais da BNCC, se propôs à tarefa de apreender os fenômenos na sua totalidade fazendo um recorte temporal a partir dos anos de 1990 até 2023. A análise documental partiu da terceira, e última versão da BNCC, que se constituiu após a Presidente da República Dilma Rousseff ter sido deposta do cargo, em 31 de agosto de 2016. As contradições presentes nesse momento histórico do Brasil eram de inflamação política, midiática, jurídica e empresarial na educação escolar brasileira.

Nesse contexto, instaurou-se novas equipes para a reformulação da terceira e última versão da BNCC, homologada a versão Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2018, haja vista, que duas propostas anteriores foram apresentadas, no entanto, não se estabeleceram devido às disputas hegemônicas. Nessa investigação ponderamos as influências, os avanços, os retrocessos e as projeções reais que reverberam na educação escolar brasileira a partir do documento homologado como referência nacional para a construção das políticas públicas para os currículos.

A investigação partiu do objetivo geral da pesquisa que intencionou compreender as competências gerais da BNCC e qual a concepção formativa instituída no projeto educativo brasileiro por meio da política curricular. Nesse movimento de análise foram consideradas aspectos nacionais e internacionais para a elaboração de políticas curriculares para os países membros da OCDE. É importante destacar que a compreensão da pedagogia das competências está vinculada aos aspectos da TGA que por conseguinte considera os modos de produção capitalista para a concepção formativa humana por um projeto educativo à serviço do mercado.

Do objetivo geral desdobramos outros três: identificar os fundamentos teóricos que sustentam à luz da pedagogia das competências; apreender a concepção de currículo a partir das concepções produzidas por curriculistas no campo da educação, considerando suas

múltiplas determinações; e discutir o modo como as determinações incidem sobre a educação escolar brasileira constituída e constituinte das competências gerais estabelecidas na BNCC.

A primeira indagação considerou qual a origem da palavra competência e sua relação com o modo de produção vigente. O ponto de partida, nesse momento, emergiu a partir da concepção de competência na TGA e sua relação com a educação para formação de capital humano e de capital intelectual. Nessa junção de pessoas e recurso, diante de uma determinada situação dentro da organização para a operação prática do trabalhador que envolve competências, educação e experiências vivenciadas pelo indivíduo. A TGA, como junção de pessoas e recursos, tem-se a formação de capital intelectual conhecimentos e habilidades; e como capital humano competências individuais. A justificativa por tomarmos a TGA como ponto de partida na identificação dos fundamentos teóricos que sustentam a pedagogia das competências se dá pela relação direta da formação da força de trabalho para a produção de mais-valia.

O mercado de trabalho, nas organizações empresariais, exige um tipo de profissional/administrador competente. Quando as políticas curriculares procuram atender essa demanda mercadológica é na educação escolar que se manifesta, na pedagogia das competências sem nenhum compromisso curricular com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Essa tendência educacional da pedagogia das competências parte do mesmo princípio da pedagogia do aprender a aprender, do fazer prático, do aprender agindo, do aprender fazendo e do *learning by doing* para que possa gerir o imprevisível por meio de competências.

Os documentos que sustentam a pedagogia da competência são estabelecidos a partir de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos que contou com o financiamento da UNESCO, da UNICEF, do PNUD e do Banco Mundial que acordaram na diminuição das desigualdades, algo dificilmente alcançado no modo de produção capitalista. Em 1998, o Relatório Delors aponta a noção de competência (o saber fazer) relacionada à qualificação (saber) na formação do indivíduo de maneira que tenha as competências necessárias para a competitividade do mercado. Nessa lógica do tesouro a descobrir, do Relatório Delors, (descobrimos, no sentido pejorativo da palavra), desvelamos que as características do coquetel de competências apresentados no documento são exigências a um determinado perfil de empregado.

A articulação entre a qualificação profissional e as competências estão representadas no coquetel de competências proposto no Relatório Delors, de 1998, e o conjunto de competências gerais da BNCC, em 2018. A lógica de mercado na relação escola-trabalho está na consolidação

de documentos para a um determinado tipo de sociedade que presa pela condição de subalternidade dos subalternos. O engendramento dessa dinâmica está posta nas políticas neoliberais em todo mundo por meio da pedagogia das competências, seja de tradição pedagógica da noção de competência americana como modelo taylorista/fordista; seja na francesa com o modelo construtivista de aprendizagem; seja na inglesa num sistema funcionalista de formação e avaliação; o Brasil, na condição de subalterno economicamente em relação às demais economias, pouco pode se posicionar em relação as políticas curriculares impostas pelos organismos internacionais, em especial, para os países membros da OCDE.

Dialeticamente, a tradição da noção de competência na educação brasileira está para a formação de capital humano, para o individualismo, para a competitividade e o engodo do empreendedorismo. As disputas nas políticas curriculares para atender essa tradição da noção de competências a partir do capital está para exploração das mais profundas estruturas do sujeito, ao ponto em que os engendramentos do neoliberalismo sejam tão profundos que recodifica a identidade do ser humano. A exigência por mais produtividade em todos os setores de produção, conduzem os indivíduos a ansiarem por competências futuras, competências pessoais, individuais com capacidade adaptativa e evolutiva da civilização moderna.

As relações político-ideológicas na pedagogia das competências está na construção do consenso na sociedade civil, inculcando nos indivíduos a ilusão da necessidade constante da adaptação, da readaptação e da evolução eterna, do aprender por toda vida – *learn long life*. Essa lógica perversa do capitalismo se manifestar na operação da pedagogia da exclusão, excluindo principalmente a luta de classe, sendo o principal articulador desse processo o Estado como o responsável da preservação do bem-estar social e, principalmente, da propriedade privada. O Estado-nação, com projeto neoliberal, elabora políticas curriculares para a manutenção de perfis humanos na lógica capitalista de produção.

A segunda indagação perpassa pela concepção de currículo à luz da pedagogia das competências. A apreensão de currículo se dá a partir da concepção de alguns curriculistas no campo da educação considerando as múltiplas determinações. O currículo como campo de poder e disputa por ser o caminho a ser percorrido no alcance de algum projeto de sociedade. Os pontos de discussão da Sociologia da Educação e do Currículo perpassa, novamente, pelos países referenciados na tradição pedagógica da noção de competência: americana, britânica e francesa para, então, estabelecer a discussão no Brasil. Os pontos em comum estão na definição e o currículo é um campo de disputa e poder, e que no modelo produtivo atual um currículo por competências se torna o caminho favorável na disputa pela hegemônica.

No Brasil, o aspecto hegemônico se percebe na centralidade das discussões sobre currículo na região sudeste, sem evidência da participação de outras regiões numa pesquisa realizada por Willian Pinar, estudioso canadense sobre currículo. Para essa apreensão, pode-se verificar no Quadro 5. A permanência dos subalternos na subalternidade, perpassa, também na esfera acadêmica, quando não se tem consciência da coletividade e da representatividade de curriculistas de diferentes regiões brasileiras. Há que se pensar na propositura integrativa das demais regiões do país em relação aos estudos, pesquisas e investigações do campo do currículo brasileiro.

Na busca pela apreensão de currículo entendemos que há uma diversidade de concepções por sofrer influências teóricas e hegemônicas em cada bloco histórico. Questões sobre o currículo que envolvem as condições materiais objetiva e subjetiva de um determinado povo. O currículo funciona como difusor de determinada ideologia para a construção e uma hegemonia. Tendo o currículo esse caráter ideológico, vale ressaltar que não existe neutralidade no currículo, pois ele, sempre está a serviço de alguma ideologia hegemônica. No caso da BNCC, como documento norteador para a construção dos currículos estaduais de municipais, expressa uma determinada ideologia, isto é, a do neoliberalismo. A âncora desse modelo de currículo, currículo por competências na BNCC, está na racionalização e na padronização do processo e do produto de ensino.

A difusão do currículo por competência articula na formação de opinião pública por meio das massas, dos subalternos na permanência da condição de subalternos sem conhecerem a dinâmica que opera o capital na formação humana para execução de um projeto de sociedade. A manutenção da composição de forças materiais para o modo de produção vigente, por meio da instrumentalização para a subalternidade. Diferentemente, do currículo escolar proposto pela PHC que permite ao indivíduo, por meio do currículo, como objeto em si, avance para o alcance do objeto para si com suas múltiplas relações e determinações. O currículo escolar na perspectiva da PHC para a formação humana na construção da individualidade em si, de caráter humanizador, que está na percepção das contradições da sociedade capitalista para sua superação.

A força que os organismos internacionais empenham para o alinhamento dos currículos mundiais acontecem para a construção de uma sociedade global, para um cidadão global. A OCDE, investe fortemente para que reformas curriculares aconteçam e as nações membro se alinhem aos princípios do currículo escolar com a proposta da construção do novo indivíduo. As ações da OCDE estão pautadas na formação de força de trabalho por competências necessárias no século XXI.

As dimensões da competência global na OCDE, na Figura 12: conhecimento, habilidades, atitudes e valores, estão relacionadas com a propositura das competências como fonte de agregar valor para o indivíduo e para a empresa, que em relação ao campo social, exige conhecimentos, habilidade e atitudes, na Figura 3. A concepção de capital humano e capital intelectual estão na essência da BNCC como política curricular na perspectiva da pedagogia das competências.

A OCDE destaca a centralidade do currículo no estudante com estrutura de aprendizagem que vislumbra o trabalhador de 2030 por meio da Bússola de Aprendizagem da OCDE para 2030, veja Figura 14. A mediação da totalidade da Figura 14, evidencia, novamente as palavras conhecimento (disciplinar, interdisciplinar, epistêmico e processual), habilidade (cognitivo & metacognitivo, social & emocional, e físico & prático) por meio de competências na formação do estudante de agora sob a perspectiva da formação do trabalhador subalterno do futuro.

Para alcançar as competências desejáveis a partir da orientação da Bússola de Aprendizagem da OCDE para 2030, foram estabelecidos quatro Princípios do Design para o Currículo, veja Figura 15, que são: primeiro, princípios de design dentro de uma disciplina; segundo, princípios de design em todas as disciplinas; princípios de design além da escola; e, princípios de design para processos. Todos esses princípios centralizam no indivíduo a sua responsabilidade comportamental consigo e com outro indivíduo do engendramento do neoliberalismo ao ponto de gerir as emoções dos subalternos.

No Princípios do Design para o Currículo (Figura 15) palavras como escolha, flexibilidade e engajamento relacionam com as categorias que emergiram do objeto em estudo, o conjunto das competências gerais da BNCC para qual concepção formativa está instituída os documentos em análise, isto é, consolidação do individualismo, da competitividade e do empreendedorismo, pois o indivíduo é agente. O engodo desses princípios desconsidera, totalmente, as condições materiais objetiva e subjetiva dos sujeitos e que esses sujeitos dependem dos meios de existência já encontrados e que precisam reproduzir.

Os documentos analisados sobre currículo nesse momento de investigação apontaram a participação de diferentes intelectuais. Alguns são cooptados para os serviços neoliberais na construção de uma determinada ideologia. Diante da intenção em compreendermos a noção de competência para a pedagogia, chegamos a seguinte apreensão: há intelectuais orgânicos na defesa de uma pedagogia com determinações específicas para as condições de formação, de vida e de desenvolvimento de um grupo social. Esse grupo social, ao qual a pedagogia das competências está a serviço, considera o capital humano importante para o desenvolvimento e

as constantes transformações do mercado de trabalho mundial, desse modo, faz-se necessário uma escola que tenha o currículo por competências.

A terceira indagação propõe discutir quais são as determinações nas políticas curriculares nacional de educação para educação brasileira tendo como referência as competências gerais da BNCC. A discussão desse ponto se sustenta na apreensão das políticas curriculares nacionais de educação que expressam os aspectos ideológicos e hegemônicos do momento. As relações de forças estão estabelecidas entre estrutura e superestrutura neste bloco histórico para a construção de uma hegemonia política e ideológica. As relações entre natureza e sociedade produzem um sistema ideológico/filosófico no qual representa e nessa reciprocidade se renovam.

As tensões e disputas no campo de políticas curriculares para a construção da hegemonia ideológica se apresenta na BNCC como instrumento de natureza orgânica para a realidade deste bloco histórico. No movimento dialético, para a apreensão do objeto dessa investigação – os conjuntos das competências gerais da BNCC, percebemos a relação de forças entre estrutura e superestrutura para o estabelecimento de um projeto de sociedade e de sujeito. Ao considerar a totalidade, no recorte histórico de 1990 até 2023, as disputas no campo das políticas curriculares nacionais de educação por uma ideologia neoliberal são recorrentes, são avanços e retrocessos, numa discussão permanente de forças.

A construção hegemônica na construção de políticas curriculares nacional de educação trabalha de maneira excludente e discriminatória, pois as reformas educacionais propostas nos últimos anos estão para um Estado neoliberal que reforça o senso comum da ineficiência, ineficácia e improdutividade das escolas públicas brasileiras. A disputa posta entre a sociedade civil e a sociedade política, que são compostas por atores do setor privado, envolvem-se numa busca contínua pelo consenso da incapacidade estatal para a condução das escolas públicas à gestão e às avaliações.

A educação nessa perspectiva neoliberal deixa de ser direito social e passa a ser mercadoria. A articulação das ideologias neoliberais encontra forças na consolidação da opinião pública para a construção do consenso sobre a necessária, segundo os neoliberais, privatização das escolas públicas para o cumprimento de currículos ideologicamente alinhados à manutenção dos subalternos na subalternidade. Com a 3ª versão da BNCC, os pressupostos neoliberais para a construção hegemônica se instauraram na forma de resolução pelo CNE. Com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a BNCC passa a ser o documento normativo para definir o que os estudantes da educação básica devem aprender ou não em todos os sistemas de ensino (público/privado) de diferentes instâncias federativas.

A partir desse documento normativo, a educação escolar inicia seu processo de transformação para a propostas de educação da BNCC que está sistematizada a partir da pedagogia por competências, do aprender a aprender, do aprender a fazer, e, conseqüentemente, do currículo por competências. Uma nova proposta política curricular se instaura e mercado de cartilhas, guias e plataformas digitais de ensino foram surgindo para atender as demandas do mercado. Nesse intento, as unidades da federação estão organizando seus currículos estaduais e municipais alinhados à base.

O caráter hegemônico e ideológica da BNCC, consolida-se pela adesão dos currículos municípios brasileiros alinhados à base, como mostra a Figura 17. As consultas públicas realizadas para a formulação tanto das versões da BNCC quanto dos currículos estaduais e municipais existiram, apenas, para condução da opinião pública, para a construção do consenso e estabelecer o caráter ideológico e hegemônico do documento normativo. Essa condução, construção e estabelecimento da ideologia da BNCC como hegemonia contou com a participação do Estado e dos atores privados de hegemonia que são formam uma rede de organizações parceiras (Consed, Undime, Cenpec, Fundação Leman, Instituto Unibanco, Todos Pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, FGV Ceipe entre outras).

Desvelar as relações de hegemonia existentes na BNCC em relação aos currículos estaduais e municipais é um desafio que exige resistência constante na prática docente para um modelo de sociedade diferente do que já nos foi apresentado. O uso dessa política curricular associada à BNCC está para o individualismo, a competitividade e para o empreendedorismo. A dinâmica epistemológica e dialética do contraditório posta no documento normativo, BNCC, demonstra a disputa na concepção formativa de ser humano no projeto educativo brasileiro por meio da política curricular.

A concepção de trabalho posto na BNCC, que se desdobra nas políticas curriculares dos estados e municípios, estão para formação de indivíduos competentes, segundo a ordem do mercado de trabalho. Os aspectos que envolvem o trabalho docente, são os que sofrem com essa padronização do currículo em território nacional à serviço do mercado sob a égide do neoliberalismo. Os princípios, para a construção do currículo em âmbito mundial para os países membros da OCDE, são de cunho comportamental para a manutenção do *status quo* e da subalternidade.

A lógica produtivista do mercado mundial exige determinado perfil de trabalhador. Nessa lógica da subalternidade do estudante atual e futuro trabalhador está sob a perspectiva da formação de mão de obra de acordo com a Agenda 2030 e da Bússola da Aprendizagem da OCDE para 2030. A formação apenas por competências orientadas para o mercado de trabalho

e a produção de mais valia mantém os subalternos na subalternidade intelectual, moral, cultural, econômica e política. No modo de produção vigente o que predomina são os agentes de si mesmos, empreendedores de si mesmo preparados para competir no mercado extremamente competitivo que exige competências diferentes de acordos a disputa de interesses. Quando uma sociedade tem seus princípios de vivência ancorados no individualismo, na competitividade e no empreendedorismo, nenhum tipo de força ou coerção serão poupadas para subjugar os trabalhadores à um trabalho servil.

O engendramento das competências gerais da BNCC, nesse estudo, se subdivide em duas outras categorias de análise para a construção do perfil de trabalhador servil. As categorias das competências gerais da BNCC estão divididas em competências individuais e competências socioemocionais, vejam a Figura 18. As percepções apontadas a seguir, partiram da análise minuciosa do conjunto das competências gerais da BNCC que emergiu a essa subdivisão para a apreensão do objeto para compreender a concepção formativa instituída nesse projeto educativo brasileiro.

As competências individuais, como conhecimento, pensamento, repertório cultural, comunicação e cultura digital, são importantes para a construção do sujeito em si e para si, no entanto, a finalidade educativa subjacente a essa propositura de desenvolvimento de competência que ficam as reflexões postas nesta pesquisa. A formação de vida e humana exigem algumas competências para a vivência em sociedade, no entanto, o modo de produção vigente engendra novos tipos de relações sociais partindo do individual para o coletivo. Na perspectiva materialista histórico-dialética, o ponto de partida é o social, o coletivo, o todo para as partir e depois o caminho inverso, das partes para todo, nesse movimento dialético de compreensão do sujeito em sociedade se constituindo ser humano.

No movimento dialético de formação do ser humano, para o desenvolvimento de competências individuais, segundo o proposto pela BNCC com características do pragmatismo do aprender a aprender, do neoescolanovismo, do neoprodutivismo e do neotecnicismo como forma de capital humano por meio da pedagogia da exclusão, está em conflito com a PHC. A PHC está para formação humanizadora em que o ser humano se faz em sociedade, na coletividade social com acesso aos conhecimentos dos poderosos, aqueles construídos historicamente pela humanidade. Em que o saber objetivo seja o acesso aos mais altos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos para pensar a integralidade do ser e pensar de cada indivíduo no mundo com suas múltiplas determinações.

As competências socioemocionais estruturam-se por pares como trabalho e projeto de vida, autoconhecimento e autocuidado, empatia e argumentação, responsabilidade e cidadania,

e argumentação. A dialética desses pares, no modo de produção vigente, está caracterizada pela ideologia neoliberal de gestão comportamental, semelhante aos modelos de gestão propostos pela TGA. As competências socioemocionais propõem uma forma de vida neoliberal para extrair mais produtividade dos indivíduos de maneira que possa chegar ao extremo do controle de gestão da identidade e do sofrimento do trabalhador.

A individualização nesse processo de produção de competências socioemocionais possui uma força performativa que molda os desejos, recodifica identidades e valores ao ponto dos sujeitos modifiquem a si próprio. A dinâmica de gestão e controle comportamental e emocional que as competências socioemocionais estão relacionadas, sintetizam o interesse de poder e dominação dos dirigentes sob os dirigidos de tal modo que a superação possa se tornar inviável.

A perversidade da pedagogia das competências na BNCC, na perspectiva do neoliberalismo, torna o ser humano incapaz de resistir e superar devido à capacidade de aderência que o modo de produção vigente possui. O Estado triunfa no modelo neoliberal em conduzir à hegemonia de políticas curriculares nacionais no viés da BNCC com sua alta capacidade de capilarização nos estados e municípios brasileiros. A contradição do Estado (sociedade civil e sociedade política) e da educação escolar (emancipação e alienação) são pares dialéticos que não encerram a discussão nessa pesquisa, principalmente no modo de produção vigente que exige competências voláteis e metamórfica de acordo com o movimento das crises do capitalismo.

A partir da indagação sobre qual a sugestão temos para uma BNCC em frente a conjuntura atual, ponderamos que as bases e os fundamentos da BNCC estão firmados no modo de produção capitalista. Ao se pensar numa BNCC que ignora disciplinas e assuntos que são de extrema relevância, se torna complicada a sua defesa e permanência. Precisaríamos de mais pessoas para entrar nessa discussão, mas principalmente pessoas para pensar no humano, pensar no indivíduo de forma coletiva, considerar as características individuais. A BNCC ao considerar o jovem com o discurso do empreendedorismo, a partir do discurso de empreender a vida própria e ignorar as condições materiais desses indivíduos, desconsidera a categoria da historicidade e da realidade material do indivíduo.

Considerar essa nova perspectiva de BNCC, sugerimos a consolidação dos seus fundamentos na PHC para levar os conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade para que esses jovens, que possam ter acesso a esses conhecimentos, à esses intelectuais e à esses contextos. Daí, então, superarmos a categoria de subalternidade. Nesse sentido, a busca é por uma BNCC humana, para a formação humana, para a coletividade, para o bem comum e

para a prevalência do social sobre o individual. Sabemos que uma BNCC envolve vários fatores, entre eles o financiamento da educação, e temos vivido uma realidade muito difícil no Brasil, que precisa ser superada, e, então, fazer uma BNCC diferente.

Contudo, consideramos dois pontos importantes de resistência e superação após essa análise investigativa: a filosofia da práxis e a concepção de competência socialmente referenciada. A filosofia da práxis com uma educação prática e revolucionária para a formação intelectual, para o conhecimento científico e para a prática revolucionária. O processo de resistência e superação da contradição posta na educação escolar (emancipação/alienação) e na concepção de competência (neoliberal/socialmente referenciada) devem dar aos subalternos educação política para que lutem pela emancipação da subalternidade e haja a sua elevação e fortalecimento da consciência filosófica.

A necessidade da definição de competência para além do capital seria uma lacuna a ser investigada, haja vista, que entendemos a real necessidade. Há a necessidade da superação da concepção de competências para além da proposta na BNCC: pragmatismo do aprender a aprender, do neoescolanovismo, do neoconstrutivismo e do neotecnicismo. A educação, enquanto ciência social e humana, precisa de desenvoltura para a construção de uma pedagogia das competências de caráter socialmente referenciado, considerando-a no seu caráter ontológico, epistemológico e teleológico. Esta pesquisa alçou até determinado ponto de investigação no que foi proposto como tema e a encontrar algumas considerações para problemática da concepção de trabalho, de projeto de sociedade e de educação escolar brasileira a partir do conjunto de competências da BNCC. No entanto, entendemos a necessidade da continuidade de dois pontos para discussão e disputa na educação brasileira: primeiro, uma concepção de competência socialmente referenciada para a construção de uma outra hegemonia que conduza à plena emancipação humana; e segundo, a filosofia da práxis para o desenvolvimento de competências socialmente referenciadas.

REFERÊNCIA

AGUIAR, Maria Ângela da Silva. DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ALIAGA, Luciana. Filosofia da práxis: educação e prática revolucionária. **Revista Práxis E Hegemonia Popular**, 7(10), 4–13, 2022. <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2022.v7n10.p4-13>.

ALIAGA, Luciana. **Materialismo, história e práxis**. JOINGG – Jornada Internacional de Estudos Pesquisas Em Antonio Gramsci, VII JOREGG – Jornada Regional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci Práxis Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia. Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, 23 a 25 de novembro de 2016 – Fortaleza/CE. Anais da Jornada: ISSN 2526-6950. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/MATERIALISMO-HIST%C3%93RIA-E-PRAXIS.pdf>. Acesso em 08.06.2023.

ALMEIDA, Renato Barros de. **Rede Nacional de formação continuada de professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades**. 2020. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – UnB. Brasília – DF, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38918>. Acesso em 08.06.2023.

ALMEIDA, Renato Barros. Epistemologia da práxis e a formação continuada de professores: concepções e políticas públicas educacionais. *In*: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da (Org.). **Epistemologia da práxis na formação de professores: diferentes prismas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Educação e Poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Para além da lógica do mercado:** compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradução de Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. – Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

APPLE, Michael Whitman; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica:** análise internacional. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em: 24.05.2023.

BALL, Stephen John.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais:** questões e dilemas (org.). São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In:* COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias, (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular:** compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação:** Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica
Diário Oficial da União. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 11 ago. de 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação:** Resolução CNE/CP n.4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)

Diário Oficial da União. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 11 ago. de 2021.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Áreas territoriais. <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?=&t=sobre>. Acesso em: 18 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**: Apresentação. Inep. 2023. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>>. Acesso em: 29.01.2023.

BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1241-1259, out.-dez., 2014.

_____. **Política**: conceito bastante complexo. Goiânia: PUC Goiás. Impresso, 2018.

_____. **Política em Marx**: concepções em alguns escritos. PUC Goiás, Impresso, 2020.

CANDIOTTO, Cesar. Aproximações entre capital humano e qualidade total na educação. *Educar*, Curitiba, n. 19, p. 199-216. Editora da UFPR, 2002.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A Pesquisa Qualitativa – enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. [recurso eletrônico] Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações / Idalberto Chiavenato - 7. ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (2012). A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/abstract/?lang=pt>. Acesso em 03/07/2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. A presença de Gramsci no Brasil. **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 22, 2009, p. 37-44. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/50>. Acesso em: 18 mai. 2022.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 27-37. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html (https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html)

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. [recurso eletrônico] Tradução Mariana Echalar. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DFI. **Development Finance International Group**. London, United Kingdom, 2023. <https://www.development-finance.org/pt/topicos/desigualdade-e-pobreza/organizacoes-multilaterais#:~:text=Organiza%C3%A7%C3%B5es%20ou%20agrupamento%20multilaterais%20aconselham,Estabilidade%20Financeira%20e%20o%20G20>. Acesso em: 27.01.2023.

PRIBERAM. **Dicionário eletrônico Priberam da Língua Portuguesa**: significado da palavra "competência", <https://dicionario.priberam.org/compet%C3%Aancia>, acesso em 08/04/2022.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si** [livro eletrônico]: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

_____. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2001, n. 18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução Leandro Konder; Aparecida Maria Abranches. – 5ª ed. – Rio de Janeiro: BestBolso, 2020.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Disponível em: [http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF](http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF). Acesso em: 16 mar. 2009.

_____. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1ª ed. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2014.

FERNANDES, Núbia Lucas; ALMEIDA, Renato Barros de. A conjuntura política e embates das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular: contextualização histórica, social e econômica do currículo no Brasil. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda. **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 18-26. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_02.html.

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antônio dos. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189–208, 2020. DOI: 10.30715/doxa.v22i1.14031. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14031>. Acesso em: 20 maio. 2022.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Construindo o conceito de competência**. *Revista de Administração Contemporânea* [online]. 2001, v. 5, n. spe. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>. Acessado em 27/02/2022.

FONTES, Virgínia. **Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou luta de classes?** Outubro, n. 31, jan. 2019. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/gramsci-estado-e-sociedade-civil-anjos-demonios-ou-lutas-de-classes/>

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

_____. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRESU, Gianni. **Antonio Gramsci, o homem filósofo: uma biografia intelectual.** Tradução Rita Matos Coitinho. – 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário.** ISSN: 1808 - 799X. Ano 13, Nº 20/2015.

GALASTRI, Leandro de Oliveira. Leituras gramscianas: história, política e classes sociais. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2012.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. [Versão digital] *In:* GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** p. 9-49. Brasília: CNTE, 1996.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história.** Tradução de Attílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 15ª edição atualizada e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere, volume 2.** Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Escritos Políticos, volume 1 (1910-1920).** Organização e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Cartas do cárcere, volume 1.** Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Cadernos do cárcere, volume 3.** Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Cartas do cárcere:** antologia. 2.ed. - Compostela, Portugal: Estaleiro Editora, 2011.

_____. **Odeio os indiferentes:** escritos de 1917. Tradução e aparo crítico Daniela Mussi, Alvaro Bianchi. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

_____. **Homens ou máquinas?** escritos de 1916 a 1920. [recurso eletrônico] Seleção de artigos e apresentação de Gianni Fresu; tradução de Carlos Nelson Coutinho, Rita Coutinho. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2021.

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** história e implicações. Tradução de Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. – 5. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HORTA, José Silvério Baia. A educação na Itália fascista: as reformas Gentile (1922-1923) - Education in fascist Italy: the Gentile reforms (1922-1923). **Revista História da Educação**, 12 (24), 179–223, 2012. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29249>

KONDER, Leandro **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. **A questão da ideologia.** – 1. ed. – São Paulo: Expressão popular, 2020.

KUENZER, Acacia Z. CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. *In:* FIDALGO, Fernando. OLIVIERA, Maria Auxiliadora M. FIDALGO, Nara Luciene Rocha. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LAHUERTA Milton. Educação e política no contexto da crise contemporânea: formação para a vida civil e o lugar público da escola. *In:* BOTO, Carlota; SANTOS, Vinício de Macedo; SILVA, Vivian Batista da; OLIVEIRA, Zaqueu Vieira. (Orgs.). **A escola pública em crise:** inflexões, apagamentos e desafios. São Paulo: FEUSP, 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. [recurso eletrônico]. Tradução Mariana Echalar. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. VII EDIPE. Goiânia: Editora da UFG, 2019 (no prelo).

LIGUORI, Guido. VOZA, Pasquale. (org.). **Dicionário Gramsciano** (1926-1937). São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; ALONSO, Katia Morosov. Entre conceitualizações e tendências: Qualidade e Inovação na EaD. *In*: LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; SANTOS, Catarina de Almeida (Orgs.). **Educação a distância e tecnologias**: políticas públicas, qualidade e inovação. Volume 1, Recife: ANPAE, 2021, p. 24-39.

LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise Capitalista e Educação Brasileira**. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 2016.

LOPES, Alice Casimiro et al. William Pinar Entrevista. **Revista Teias**, [S.l.], v. 11, n. 22, p. 22 pgs., set. 2010. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24123/17101>>. Acesso em: 04 set. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. – São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth.. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In* BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas (org.). São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, Júlio César. Ideologia em Gramsci e o currículo escolar. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, 7(10), 123–139, 2022. <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2022.v7n10.p123-139>

MAINARDES, Emerson Wagner; ALVES, Helena; RAPOSO, Mario; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. **Quem são os stakeholders de uma universidade?** VI Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD – Eneo. Florianópolis-SC: Eneo, 2010.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Júlia. MATOS, Neide da Silveira Duarte. ORSO, Paulino José. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, v. 22, n. 3, p. 131-148, set. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000300010>

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestam Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. O Capital, Livro I. Trad. Rubens Enderle. [livro eletrônico] São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Walter. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. In: **Janus**, lorena, 2004, pp.21-30.

MOROSINI, Marília Costa. FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, 5(2), 154–164, 2014. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

MOVIMENTO PELA BASE. **A construção da BNCC**. <http://movimentopelabase.org.br/a-construcao-da-bncc/>. Acesso em 01.09.2021.

MOVIMENTO. Movimento pela Base Nacional Comum. **Quem somos**. 2022. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 18 mai. 2022.

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

OBSERVATÓRIO. **Movimento pela Base: Início**, 2022. <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 18 mai. 2022.

OECD. **The OECD Report on Regulatory Reform: Synthesis**, Paris. Copyright OECD, 1997.

_____. **DeSeCo – Definition and Selection of Competencies**. Paris. Copyright OECD, 2001a.

_____. **Investing in Competencies for All - Meeting of OECD Education Ministers**. Paris, França: OCDE, 2001b.

_____. **Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências - OCDE**. [livro eletrônico] — 1. ed. — São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

_____. **The OECD-PISA global competence framework: preparing our youth for an inclusive and sustainable world**. France. Copyright OECD, 2018a.

_____. **The future of education and skills – Education 2030**. Paris. Copyright OECD, 2018b.

_____. **Curriculum (re)design: A series of thematic reports from the OECD Education 2030 project**. [livro eletrônico], 2020.

_____. **Who we are**. Paris. Copyright OECD, 2023. <https://www.oecd.org/about/#:~:text=The%20Organisation%20for%20Economic%20Co,and%20well%2Dbeing%20for%20all>. Acesso em: 27.01.2023.

ONU BR – NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL – ONU BR. **A Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>, acesso em 07.04.2023.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22756>. Acesso em 08.06.2023.

_____. Proposições da OCDE para América Latina: o Pisa como instrumento de padronização da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.3, p. 1717–1732, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.3.12756. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12756>. Acesso em: 29 jan. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução de Tradutora Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nílson José; ALESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradutora Cláudia Schilling e Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRUSSI, Artur. Sobre a noção de ideologia em Gramsci: análise e contraponto. **Estudos de Sociologia**, S.l.], v. 2, n. 21, p. 415-442, mar. 2016. ISSN 2317-5427. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235663>>. Acesso em: 08 jun. 2023

PINAR. William Frederick. **What is Curriculum Theory?** Louisiana State University. Mahwah, New Jersey. London. Edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2008.

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

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Trabalho, Cultura e Contemporaneidade: do conhecer ao saber-ser. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan/dez 2004.

RAMOS VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 14, núm. 41, enero-abril, 2014, pp. 165-189 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema americano: como os teste padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIOS. Terezinha Azeredo. Construção permanente da competência. *In*. ROVAI. Esméria (org.). **Competências**: contribuição crítica ao debate. – São Paulo: Cortez, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAFATLE, Vladimir; JÚNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian, (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. [livro eletrônico] – Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. – 10. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. – 19. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. - 6. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. - 12. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. - 1. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões invisíveis**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

SEDUC/GO. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022**. Goiânia-GO, 2020.

SEDUC/GO. **Secretaria de Educação do Estado de Goiás**, 2021.
<http://portalwiki.seduc.go.gov.br/Paginas/SIAP%20-%20Fun%C3%A7%C3%B5es%20que%20Acessam%20o%20SIAP.aspx>. Acesso em 16.11.2021.

SEMERARO, Giovanni. **O marxismo de Gramsci**. 2000. Disponível em: <https://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=289>. Acesso em: 18 mai. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. [livro eletrônico] -- 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 7-24. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Maria Abadia; FERNANDES, Edson Flávio. O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 271-300, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n5ID1108. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1108>. Acesso em: 7 dez. 2022.

SIMIONATTO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Revista Katálysis** [online]. 2009, v. 12, n. 1 [Acessado 13 maio 2022], pp. 41-49. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000100006>>. Epub 23 Jun 2009. ISSN 1982-0259. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000100006>.

ULHÔA, Joel Pimentel de. O professor e sua prática. **Educação e Filosofia**, 12 (24) 187-203, jul. / dez. 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien/Tailândia, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em 26.05.2023.

UNICEF. **Declaração dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 08.06.2023.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da educação**: currículo e saberes escolares. 2. ed. – Florianópolis, Ed. Da UFSC, 2014.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Sociedade civil e Gramsci: desafios teóricos e práticos. **Serviço Social & Sociedade** [online]. 2012, n. 109 [Acessado 13 Maio 2022] , pp. 5-30. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000100002>>. Epub 13 Mar 2012. ISSN 2317-6318. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000100002>.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Tradução de Waltensir Dutra. 5.ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982.

_____. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Edição António Flávio Pierucci. — São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo**: o que é e por que é importante. Cadernos de Pesquisa [online]. 2014, v. 44, n. 151 [Acessado 6 Setembro 2022], pp. 190-202. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053142851>>. Epub 24 Jun 2014. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053142851>.