

As disputas em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Pedagogia histórico-crítica

**The disputes around the “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) and Historical-
Critical Pedagogy**

**Las disputas en torno a la “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) y la Pedagogía
histórico-crítica**

Viviane Margarida Melo Menezes Bernardes¹
Wildes Jesus Rodrigues²

Resumo

Busca-se neste trabalho adentrar nos debates que envolvem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada em 2018. Apresenta-se inicialmente algumas das perspectivas em que as disputas que envolvem as políticas públicas educacionais podem ser compreendidas, percebendo-as como disputas complexas que perpassam diferentes âmbitos teórico-metodológicos. Posteriormente, explora-se algumas das principais críticas ao documento a partir da Pedagogia histórico-crítica. Nas considerações finais, reflete-se brevemente o enfrentamento às problemáticas apontadas, salientando o papel da Pedagogia histórico-crítica e desafia-se à novas pesquisas sobre as políticas educacionais e as diretrizes da educação escolar no Brasil. A metodologia utilizada foi a pesquisa e a discussão bibliográfica, priorizando-se produções já referenciadas em outros estudos. Espera-se que este trabalho possa contribuir para uma introdução aos debates em torno da BNCC e, assim, na formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Básica, buscando perspectivas que caminhe na direção de uma educação transformadora da realidade e promotora da justiça social.

Palavra-chaves: BNCC; Pedagogia histórico-crítica; Disputas.

Abstract

The aim of this work is to delve into the debate surrounding “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) published in 2018. Initially, some of the perspectives in which disputes involving educational public policies can be understood are presented, perceiving them as complex disputes that permeate different theoretical-methodological scopes. Subsequently, some of the main criticisms of the document are explored from the perspective of historical-critical pedagogy. In the final considerations, the confrontation with the problems pointed out is briefly reflected, emphasizing the role of historical-critical Pedagogy and challenging new research on educational policies and guidelines for school education in Brazil. The methodology used was research and bibliographic discussion, prioritizing productions already referenced in other studies. It is hoped that this study can contribute to an introduction to the debates around the BNCC and, thus, to the continuing education of professionals working in

¹ Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, Brasil. E-mail: eliane.alberti@ufpr.br

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-9212-4005>

² Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, Brasil. E-mail: leonardo.becker1@ufpr.br

ORCID:<https://orcid.org/0009-0009-7000-9303>

Basic Education, seeking perspectives that move towards an education that transforms reality and promotes social justice.

Keywords: BNCC; Critical-Historical Pedagogy; Disputes.

Resumen

El objetivo de este trabajo es profundizar en los debates en torno a la “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) publicada en 2018. Presenta inicialmente algunas de las perspectivas en las que se pueden entender las disputas que involucran las políticas públicas educativas, percibiéndolas como disputas complejas que permean diferentes alcances teórico-metodológicos. Posteriormente, se exploran algunas de las principales críticas al documento desde el punto de vista de la pedagogía histórico-crítica. En las consideraciones finales, se refleja brevemente la confrontación con los problemas señalados, destacando el papel de la Pedagogía histórico-crítica y desafiando nuevas investigaciones sobre políticas y directrices educativas para la educación escolar en Brasil. La metodología utilizada fue la investigación y discusión bibliográfica, priorizando producciones ya referenciadas en otros estudios. Se espera que este trabajo pueda contribuir a una introducción a los debates en torno al BNCC y, así, a la formación continua de los profesionales que actúan en la Educación Básica, buscando perspectivas que avancen hacia una educación que transforme la realidad y promueva la justicia social.

Palabras clave: BNCC; Pedagogía histórico-crítica; Disputas

Introdução

A construção das políticas públicas educacionais, além de levantar diversos debates, é permeada por disputas, em especial quando se trata de normativas e políticas relacionadas aos currículos. São muitos os estudos que abordam essas disputas sendo uma temática que não se esgota em si mesma, haja vista as permanentes tensões políticas que envolvem as políticas educacionais.

Tais perspectivas são bastante relevantes quando vamos tratar da BNCC (2018). Sua construção foi permeada por divergências e o documento é alvo de contestações. Busca-se neste trabalho analisar as disputas que envolveram a construção do documento, procurando compreendê-lo a partir de diferentes perspectivas contra hegemônicas.

Também se discute as principais características da BNCC, partindo de uma análise histórico-dialética, com base na Pedagogia histórico-crítica. Compreende-se a BNCC como um documento que estabelece interesses hegemônicos, por isso, procura-se refletir o enfrentamento à normativa a partir da Pedagogia histórico-crítica e os impactos desta normativa na educação formal.

Este é um estudo exploratório, as discussões são realizadas principalmente a partir de pesquisas bibliográficas, privilegiou-se o uso de trabalhos já referenciados em diferentes estudos; em alguns momentos são realizadas reflexões a partir da análise do texto da BNCC. Busca-se contribuir para a formação dos profissionais envolvidos na educação ao se apresentar importantes debates e diferentes concepções político-pedagógicas que envolvem a formulação de políticas educacionais.

BNCC: debates e disputas

Analisar a BNCC requer abordar as discussões que envolvem o *currículo*, um tema central na Educação que levanta muitas discussões sobre a educação escolar. A radicalidade de tais discussões envolvem diferentes concepções e projetos de educação, pois não há como pensar o currículo sem debater os valores, os objetivos e outras proposições da educação escolar (LIBÂNEO, 2019).

Nesse sentido, a construção de uma base nacional curricular fomentou discussões e é compreendida de diferentes formas, isso tanto academicamente como entre outros atores envolvidos nas políticas educacionais. Houve um movimento em prol de sua instituição, assim como diversos posicionamentos contrários (MICHETTI, 2020). Tais discussões se relacionam diretamente com as disputas que envolvem as políticas públicas educacionais; disputas estas que podem ser compreendidas a partir de diferentes concepções analíticas (SAVIANI, 2021; BOURDIEU, 1996; FOUCAULT, 2007) que, além disso, se relacionam com concepções mais amplas sobre a própria sociedade e o Estado.

Os autores acima referenciados são expoentes em correntes teóricas fundamentadas em princípios epistemológicos diferentes e, por vezes, divergentes. Também compreendem a educação escolar de formas diferentes. Todavia, são variados os trabalhos que procuram relacionar algumas dessas diferentes perspectivas de análise, explorando as articulações entre elas. Um exercício desafiante que certamente exige um domínio teórico vasto, mas que contribui para uma análise que considere os aspectos complexos e multifacetados da realidade social.

Embora não caiba aqui tratar propriamente dessas teorias, suas relações e contradições, pretende-se explorar algumas pesquisas sobre a BNCC analisadas a partir dessas diferentes perspectivas. Isso, buscando um panorama do processo de construção da BNCC,

evidenciando a complexidade das disputas que o marcam e alguns dos debates que se abrem a partir dessa normativa.

Nesse sentido, podemos citar o trabalho de Michetti (2020, p. 2) que:

A partir de uma apropriação livre das concepções de Bourdieu acerca da composição relacional de espaços sociais em que agentes com diferentes posições e capitais desiguais estabelecem disputas e de um diálogo implícito com a Teoria do Discurso, buscamos, na trilha de Reed (2013, p. 211), integrar as dimensões relacional e discursiva das disputas.

Recorrendo à teoria de Bourdieu, a autora considera que a disputa em torno da criação da BNCC “se dá no seio de um espaço social, onde diferentes agentes – com acúmulos desiguais de variados capitais e com *ethos*, interesses e estratégias diversos – buscam fazer valer sua posição como legítima e encaminhar seus desígnios” (MICHETTI, 2020, p. 2).

Analisando os agentes que formam esse *espaço social* em disputa, temos os *agentes dominantes* e os *agentes não dominantes*. Entre os agentes dominantes podemos considerar agentes dos diferentes níveis de governo do poder executivo, representados pelo Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); além da Comissão de Educação que representou o legislativo federal (MICHETTI, 2020).

Enquanto parceiros da Undime e da Consed agentes de naturezas variadas passaram a ter papel dominante na criação da BNCC, já que foram declaradas instâncias de governo; entre as fundações empresariais e familiares podemos citar as Fundações Victor Civita, Abrinq, Itaú Social, Telefônica Vivo, Lemann, SM, Roberto Marinho e Santillana, além dos Institutos Natura, Alana e Unibanco (MICHETTI, 2020).

Em posições não dominantes nesse *espaço social*, Michetti (2020) aponta agentes como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE); as associações de pesquisadores e centros de estudos das universidades públicas na área de educação; associações de ensino diversas e organizações sindicais de trabalhadores da educação.

Os agentes em posição dominante contam com maior capital político, social e econômico, enquanto os agentes em posições não dominantes contam com capital social e com muito capital simbólico (MICHETTI, 2020). Os primeiros saem em defesa da criação de uma base nacional que imprima seus valores e projetos para a educação brasileira.

Neste pensar, após a conclusão e publicação da BNCC, diferentes trabalhos mostram o alinhamento da normativa aos interesses destes grupos econômicos envolvidos diretamente em sua formulação (MALANCHEN; DOS SANTOS, 2020; PICOLI, 2020; MICHETTI, 2020; PEREIRA; EVANGELISTA, 2019; TARLAU; MOELLER, 2020). Esse alinhamento perpassa diretamente as concepções pedagógicas que imperam no documento, sobretudo no que diz respeito aos aspectos neoliberais e tecnicistas que direcionam a base, quais trataremos melhor mais adiante.

Ao se considerar as disputas em torno da BNCC no campo discursivo, Michetti (2020) elenca as estratégias e práticas utilizadas de *legitimação* e *consensualização* dos agentes dominantes. Nesse processo é central a atuação do *Movimento pela Base* em 2013, que ao se instituir um grupo em prol da criação da Base Nacional lança mão de duas fontes de legitimação:

[...] os “especialistas” e a “sociedade civil organizada”, recorrendo tanto à legitimação técnico-científica quanto à da vontade geral. Contudo, entre “especialistas” e “líderes da sociedade civil organizada”, encontramos nomes oriundos de importantes famílias e grupos empresariais nacionais, que integram a organização especialmente por meio de fundações e “institutos” ligados ao universo corporativo [...] (MICHETTI, 2020, p. 5).

Algumas outras estratégias de legitimação e consensualização verificadas na construção da BNCC são: a realização de eventos nacionais e internacionais; a alianças e vinculações estratégicas por meio do *lobby*; a construção de apoio da grande mídia; a enunciação do objetivo incontestável de combater as desigualdades educacionais e garantir uma educação de qualidade e uma composição discursiva entre expertise e democracia (MICHETTI, 2020). A partir da enumeração dessas estratégias, é possível perceber a quais âmbitos tratam as disputas em torno do discurso, quais perpassam principalmente o campo simbólico das diferentes narrativas e interpretações que se faz, no caso, sobre a instituição de uma base nacional curricular.

Vale salientar que Michetti (2020) considera essas duas dimensões (relacional e discursiva) articuladamente, o que permite compreender a complexidade das disputas em torno das políticas educacionais, assim como os debates em torno delas. Entre as diferentes possibilidades, é indispensável aqui considerarmos ainda as disputas que envolvem a BNCC a partir de uma perspectiva histórico-crítica de educação.

Isso, pois, o objetivo central aqui é analisar o saldo dessas disputas a partir dessa perspectiva pedagógica. Nela, as disputas em torno da Educação são vistas pelo prisma da luta de classes, identifica-se nas diferentes concepções pedagógicas a expressão dos interesses antagônicos das classes sociais. Conforme Saviani (2013, p. 26):

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político.

Dessa forma, Saviani (2008) diferencia as abordagens pedagógicas, com bases em conceitos gramsciano, em dois grandes grupos: as hegemônicas e as contra hegemônicas, ou seja, aquelas alinhadas aos interesses das classes dominantes e aquelas alinhadas aos interesses da classe trabalhadora.

O conceito de Hegemonia considera a dominação de classe a partir do âmbito cultural, nessa perspectiva compreende-se que as classes dominantes não garantem seus interesses apenas a partir da violência, mas também consolidando um “amplo campo ideológico destinado a obter o consenso preferencialmente ativo das massas trabalhadoras” (SAVIANI, 2013, p. 42).

Para a compreensão da luta em torno da hegemonia, considera-se aqui central e introdutória a articulação entre os conceitos gramsciano de *Sociedade Civil e Sociedade Política*, onde:

A sociedade civil é determinada pelas várias formas de organização social, na qual constituem o grupo dos dominantes versus dominados. Já a sociedade política ou Estado corresponde a função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda sociedade (GRAMSCI, 1982), em outras palavras, são todas organizações representativas das forças que dominam e detém a hegemonia de classe. (GONÇALVES, 2020, p. 50).

A partir desta noção de Sociedade Civil e Sociedade Política, Gramsci formula a teoria do Estado ampliado, que se constitui a partir de elementos superestruturais, ou seja, ligados ao âmbito da ideologia. A escola se encontra entre as formas de organização da Sociedade Civil,

assim como a família, a igreja, os meios de comunicação, sindicatos, entre outros (COUTINHO, 2007, apud SPESSOTO; DE LIMA, 2016).

Nesse contexto, os *intelectuais orgânicos* atuam no Estado Integral, isso é Sociedade Civil e Sociedade Política, de forma que cada grupo social possui seus *Intelectuais Orgânicos* que difundem a sua própria forma de pensar (GRAMSCI, 1982, apud GONÇALVES, 2020). Os intelectuais Orgânicos hegemônicos buscam promover:

1) o consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua produção e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa e nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 1982, p. 11, apud GONÇALVES, 2020, p. 51).

No mais, considera-se aqui como a grande contribuição do pensamento gramsciano para a compreensão das disputas, ou melhor, da luta de classe a partir da escola, o entendimento dela não apenas como um espaço de reprodução da hegemonia da classe dominante, mas antes de tudo, um espaço de luta de classe, onde os interesses antagônicos estão postos dialeticamente (SAVIANI, 2013).

Isso, pois, até então as teorias críticas sobre a educação entendiam a escola ora enquanto aparelho ideológico de Estado, isso a partir de Althusser (1974, apud SAVIANI, 1999), ora enquanto violência simbólica, isso a partir de Bourdieu e Passeron (1975, apud SAVIANI, 1999), perspectivas estas que impedia o surgimento de uma pedagogia contra hegemônica, ou seja, a favor dos interesses da classe trabalhadora:

[...] além de críticas, as teorias em questão são reprodutivistas, no sentido de que chegam invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes. Sendo assim, essa concepção não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente [...] (SAVIANI, 2011 p. 78).

É justamente no seio dessa discussão que nasce a proposta da Pedagogia histórico-crítica, que procura atender a necessidade “[...] de uma análise do problema educacional que desse conta de seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática

pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade” (SAVIANI, 2011 p. 61).

Como veremos a seguir, a partir dessa perspectiva a BNCC é um documento hegemônico; apresenta retrocessos em relação aos princípios norteadores das políticas públicas de educação do Brasil, principalmente o pleno desenvolvimento da pessoa, além do esvaziamento dos conteúdos científicos, o que vai desenhando um projeto educacional alinhado aos princípios do neoliberalismo, indo, então, de encontro aos interesses das classes dominantes (MALANCHEN; DOS SANTOS. 2020).

Aspectos Hegemônicos da BNCC

As críticas à BNCC vêm sendo demonstradas e discutidas em diferentes estudos e perspectivas (MICHETTI, 2020). Observa-se que tais críticas vem, sobretudo, das perspectivas contra hegemônicas. Vale salientar que em muitos momentos estas convergem na identificação das características marcantes da normativa como: aspectos neoliberais; conservadorismo; tecnicismo; alinhamento a uma agenda, a grupos e a organismo de atuação internacional, e sobretudo, que o documento implica grandes retrocessos na educação brasileira.

Conforme Michetti (2020) aponta, a BNCC intitula-se fruto de um processo democrático e participativo de construção assim como apela para o respaldo dos *expertises*, isso é diretamente identificável no site disponibilizado pelo MEC (Ministério da Educação), onde apresenta-se o documento a sociedade:

A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira. A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016. Nesse período, ela recebeu mais de 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País –, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, apud MICHETTI, 2020, p. 6).

No entanto, o que muitos estudos apontam são grandes falhas nesse processo participativo, onde, como já dito, as concepções e proposições dominantes na BNCC foram

instituídas a partir de agentes dominantes, ou ainda, dos interesses hegemônicos. Isso, mesmo que na segunda versão do seu texto, a BNCC traga que:

[...] as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos [...]. (BRASIL, 2016, p. 74).

A contradição dessa suposta neutralidade pedagógica da normativa é facilmente escancarada quando se considera as noções de competências e habilidades, centrais no documento. Aqui opta-se por explorar algumas críticas à BNCC na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica.

Os conceitos de competências e habilidades que estruturam o documento estão diretamente relacionados com as pedagogias do “aprender a aprender”, unindo, utilitarismo, relativismo e tecnicismo na formação dos indivíduos (DUARTE, 2010, apud MALANCHEN; DOS SANTOS, 2020). O termo competências não aparece ocasionalmente nas políticas educacionais brasileiras, estando relacionado com as reformas neoliberais que marcaram o país na década de 1990 (GONÇALVES, 2020).

Tais alterações políticas e econômicas perpassaram medidas em diferentes âmbitos, tais como “reforma do Aparelho de Estado, reestruturação produtiva, flexibilização das leis trabalhistas, privatizações, terceirizações, ajuste fiscal, controle de gastos e investimentos públicos, parcerias público-privadas” (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p. 66).

Da mesma forma, as reformas neoliberais que vêm ocorrendo no Brasil também não são eventos isolados, fazendo parte da reestruturação capitalista mundial, que tem como horizonte a chamada economia globalizada, nesse sentido é elementar a atuação dos organismos multilaterais que influenciam diretamente as políticas educacionais brasileiras (GONÇALVES, 2020; MALANCHEN; DOS SANTOS, 2020). Esta influência é, acriticamente, reconhecida pela própria BNCC, na versão homologada em 2017:

[...] Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p. 16).

As análises da BNCC na perspectiva histórico-crítica também evidenciam a atuação de grupos privados na construção do documento, assim como a relação destes com esse movimento maior de reestruturação econômica global fundada no neoliberalismo. Neste sentido, Pina e Gama (2020) defendem que a BNCC reflete os interesses de uma fração da classe empresarial, a “direita para o social” (DPS).

A DPS faz parte de uma atualização das iniciativas empresariais nas relações de hegemonia, onde a responsabilidade social aparece como ideologia, promovendo a organização desta classe que busca subordinar o conjunto da sociedade à sua concepção de mundo, a partir desse movimento surgem dois organismos empresariais, o Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (IE) (MARTINS, 2009, apud PINA; GAMA, 2020).

Nessa perspectiva, o já comentado Movimento pela Base se origina da DPS. Pina (2016) sintetiza o projeto empresarial para a Educação Básica “em quatro pilares que se relacionam entre si: privatização, divisão técnica do trabalho, responsabilização dos docentes pelo desempenho dos discentes nas avaliações externas e patamar minimalista de formação escolar” (apud PINA; GAMA, 2020, p. 87).

Gonçalves (2020), a partir da análise dos *intelectuais orgânicos* da BNCC, destaca a atuação do Movimento pela Base e o seu papel central na construção das dez Competências Gerais da BNCC, mostrando a articulação entre o movimento brasileiro e o movimento internacional *Center for Curriculum Redesign* (CCR), que por sua vez, se mostra ligado aos organismos multilaterais já mencionados.

Exposta e corroborada a articulação entre os interesses hegemônicos e a BNCC no plano nacional e internacional, que se expressa principalmente em seu caráter neoliberal, traz-se, agora, para o centro da análise as críticas ao documento no sentido pedagógico, tendo como horizonte uma proposta pedagógica contra hegemônica.

Saviani (2016) considera que a determinação expressa na Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de uma base nacional

comum para a educação Básica, foi equacionada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais; assim sendo, “[...] a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas [...]” (SAVIANI, 2016, p. 75).

Para Saviani (2016), a subordinação da organização e do funcionamento da educação nacional a essas avaliações implicam em uma grande distorção pedagógica, o que é corroborado pela crítica de Diane Ravitch (2011) sobre o sistema americano, tomado como modelo pelo Brasil.

Nesse sentido, Malanchen e Dos Santos (2020, p. 16), indicam que os fundamentos da BNCC:

[...] visam o controle total do sistema por meio da articulação entre o currículo da Educação Básica, a formação de professores e a avaliação em larga escala. Os objetivos são claros: o interesse em moldar a formação dos indivíduos, controlar a ação dos professores e ainda criar nichos de exploração do sistema público pela iniciativa privada por meio de assessorias pedagógicas, sistema de apostilamento e kits pedagógicos etc.

A partir desses apontamentos, é possível perceber a relação entre os interesses hegemônicos do setor privado e os fundamentos da BNCC. Além disso, o resultado dos discentes nessas avaliações são considerados como uma forma de avaliar também o desempenho dos professores, responsabilizando-os, sem considerar os fatores extraescolares que interferem no aprendizado (PINA; GAMA, 2020). Após desqualificar os professores

[...] são apresentados, como solução, os fundamentos da lógica empresarial, tais como: (a) perda de estabilidade, (b) combinação entre incentivo e sanções, (c) carreira meritocrática. Assim, difunde-se o consenso em torno da necessidade de aprofundar a lógica do mercado na educação pública (PINA; GAMA, 2020, p. 85).

Essas medidas tiram o protagonismo e autonomia do professor, estabelecendo sobre ele e sobre a educação uma perspectiva gerencialista (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019), a exemplo das avaliações em larga escala, que estão mais relacionadas a uma gestão por resultados do que a uma educação de qualidade (PINA; GAMA, 2020).

Para Pereira e Evangelista (2019), a noção de Competências Socioemocionais (CSE) que permeia a BNCC, em conformidade com as prescrições da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), também gera uma responsabilização

indevida dos professores e desloca problemas como a pobreza e a violência que atingem a classe trabalhadora para o fato da ausência das CSE, assim:

[...] concretiza-se a responsabilização desse profissional por problemas cujas origens extrapolam a educação escolar e encontram-se nas relações sociais de produção capitalistas, nas conflituosas relações de classe, na relação capital-trabalho [...] (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p. 80).

Goncalves (2020) corrobora com essa perspectiva, indicando que a noção de competências socioemocionais sobrecarrega também os discentes. O que se liga a uma perspectiva individualista e neoliberal do processo de ensino e aprendizagem, visto que “[...] retira-se das bases socioeconômicas o fracasso, já que o mesmo depende das habilidades individuais que cada estudante poderá desenvolver. A responsabilização pelo sucesso ou fracasso é dada como capacidade subjetiva.” (GONÇALVES, 2020, p. 117).

As críticas à BNCC formuladas a partir das perspectivas educacionais contra hegemônicas perpassam diferentes aspectos do documento; considerando objetivo da educação escolar segundo da Pedagogia histórico-crítica, faz-se relevante aqui discutir-se o esvaziamento científico promovido pela BNCC, o que Pina e Gama (2020) indicaram como patamar minimalista de educação.

Para a pedagogia histórico-crítica, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 6). Considerando os condicionantes históricos do atual modo de produção, o papel da escola é transmitir o conhecimento sistematizado, científico.

Isso pois, o saber científico/sistematizado é uma exigência para a participação plena na sociedade capitalista, no entanto, as pedagogias hegemônicas buscam proporcionar um domínio mínimo desses saberes, necessários apenas para que a classe trabalhadora se insira no processo produtivo (SAVIANI, 2011).

No que diz respeito à BNCC, verifica-se que a normativa caminha nesse sentido, enquanto se ampara em um discurso de garantia de qualidade, promove um esvaziamento dos conteúdos, amparada no princípio do “aprender a aprender” e mais uma vez, na noção de competência. Para Ramos:

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

se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2006, p. 221, apud MALANCHEN; DOS SANTOS, 2020 p. 105).

Para Pina e Gama (2019), essa busca por rendimentos nos testes de larga escala, associadas à pedagogia do aprender a aprender, “distanciam o trabalho educativo das máximas possibilidades de desenvolvimento dos estudantes, de modo a oferecer, aos futuros trabalhadores, uma escolarização restrita ao uso funcional dos rudimentos do saber” (p. 87).

Nesse contexto as teorias são desvalorizadas, o papel da escola e do professor de transmitir os saberes sistematizados é secundarizado, prioriza-se o saber pragmático. Na contramão, a partir da pedagogia-histórico crítica, Saviani (2016, p. 83) sintetiza o desafio do sistema nacional de educação:

É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. [...] Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Posto algumas das críticas centrais da Pedagogia histórico-crítica a BNCC, à guisa de conclusão, apresenta-se a seguir uma reflexão sobre o enfiamento à BNCC. Procura-se, ainda, identificar a presença de fundamentos e pressupostos dessa pedagogia contra hegemônica nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Considerações Finais

Como evidenciado, a Pedagogia histórico-crítica compreende a escola não apenas como espaço de reprodução dos interesses hegemônicos, mas sobretudo, como um dos *locus* da disputa por hegemonia. Nesse sentido, verifica-se que a Pedagogia histórico-crítica se faz presente no embate entre os interesses antagônicos das políticas educacionais brasileiras.

Isso é verificável no volume de trabalhos existente a partir desta perspectiva pedagógica, também pode se considerar a forte presença desta perspectiva nos cursos de formação de professores, principalmente a partir das obras de Saviani (MORAES, 2020).

Nesse sentido, Moraes (2020) dá ênfase para o papel de Saviani, evidenciado sua articulação nas políticas educacionais brasileiras, como na proposta da LDB (1996) apresentada pelo autor e nos debates que foram abertos a partir de seus trabalhos e ações no campo das políticas educacionais brasileiras. Além disso, é possível realizar uma relação entre os princípios da educação brasileira, estabelecidos pela constituição federal de 1988, e a Pedagogia histórico-crítica:

Conforme os documentos legais, a começar pela Constituição Federal e LDB, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Levando-se em conta que esses objetivos se referem indistintamente a todos os membros da sociedade brasileira considerados individualmente, podemos interpretar, com Gramsci (1975, vol. III, p. 1547), que o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige (SAVIANI, 2016, p. 81).

Da mesma forma, na própria BNCC o termo “sistemizado”, relacionando-se aos saberes, aparece cinco vezes no documento, noção que como vimos está diretamente ligada a Pedagogia histórico-crítica. Nesse sentido, podemos considerar as duas primeiras Competências Gerais da BNCC (2017) para o Ensino Fundamental que também evidenciam a importância dos conhecimentos sistematizados:

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. (BRASIL, 2017, p. 9).

Muito embora a segunda Competência Geral se ampare também em um conhecimento pragmático/aplicado e o conjunto das competências tirem da escola o papel central de transmitir os conhecimentos sistematizados, indo de encontro às perspectivas neoliberais, onde os saberes sistematizados são transmitidos de forma deficiente as classes trabalhadoras.

O exposto aqui pretende evidenciar as contribuições da Pedagogia histórico-crítica e como seus princípios se fazem presentes na educação brasileira, ainda assim, considera-se que

a BNCC representa um retrocesso. Seus principais fundamentos e a política por ela estabelecida expressam, sobretudo, interesses hegemônicos.

O que aqui se evidencia é o embate promovido pela Pedagogia histórico-crítica aos interesses hegemônicos, compreendendo que o Estado e a Sociedade civil é onde se dão importantes disputas que precisam ser travadas no cotidiano escolar. O trabalho pedagógico precisa caminhar no sentido de esclarecer as disputas de interesses que permeiam a sociedade e os conteúdos escolares. Isso principalmente em tempos em que alarmam uma suposta doutrinação e vê-se a educação caminhando a passos largos no sentido dos interesses hegemônicos.

Compreende-se a necessidade de um ensino que apresente os debates em torno das problemáticas sociais a partir da radicalidade que os envolvem. Para isso, sugere-se aqui a continuidade de pesquisas futuras que explorem as contribuições de outras bases epistemológicas, a exemplo do Materialismo Histórico-Dialético, que possam favorecer a abordagem das diferentes questões sociais e filosóficas expressas nas competências e habilidades defendidas pela BNCC.

Referências

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Base Nacional Comum Curricular**, 2017, Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-construcao-da-base>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 1 ed. Campinas: Papius, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Nova edição ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC)**: aspectos teóricos e ideológicos. 2020. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, José Carlos et al. **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. 1 ed. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, p. 33-57, 2019.

MALANCHEN, Julia; DOS SANTOS, Silvia Alves. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. 1-20, Julho. 2020. Disponível em:

<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 05/09/2023.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 35, Nº 102. Fevereiro. 2020. Disponível em:

<http://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 05/09/2023

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MORAES, Raquel de Almeida. Dermeval Saviani e a política educacional no Brasil. **Revista Contrapontos**, v. 20, n. 1, p. 164-176, Janeiro. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-71142020000100164&script=sci_arttext>.

Acesso em: 05/09/2023.

PEREIRA, Jennifer Nascimento.; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 65-90, Junho. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664>.

Acesso em: 05/09/2023.

PICOLI, Bruno Antônio. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1-23, Abril. 2020. Disponível em: < <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15036>>. Acesso em: 05/09/2023.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 31, n. esp. 1, p. 78-102, dez. 2020. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8290>>. Acesso em: 05/09/2023.

REED, Isaac Ariail. Poder: Dimensões relacionais, discursivas e performativas. **Teoria Sociológica**, v. 31, n. 3, p. 193-218, Ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/6s3X4q8MyVN8Fj4QGb3mHSF/?format=html>>. Acesso em: 05/09/2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 25-46, Jan. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: 05/09/2023.

SAVIANI, Dermival. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermival. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, v. 10, n. 2, p. 11-28, Jan. 2008. Disponível em:

<https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 05/09/2023.

SAVIANI, Dermival. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermival. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011

SAVIANI, Dermival. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>>. Acesso em: 05/09/2023.

SPESSOTO, Márcia Maria Ribera Lopes; DE LIMA, Simone Estigarribia. Gramsci: conceitos básicos. **Perspectivas em Diálogo: Revista de educação e sociedade**, v. 3, n. 6, p. 104-120, Nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/1767>. Acesso em: 05/09/2023.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, Mai. 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.html>>. Acesso em: 05/09/2023.

Recebido: setembro/2023.

Publicado: maio/2024.