



A BNCC E O PARÂMETRO DO MERCADO PARA A QUALIDADE DO ENSINO: CONTRASSENÇO A UMA EDUCAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

BNCC AND THE MARKET PARAMETER FOR EDUCATION QUALITY: NONSENSE
TO A CRITICAL-EMANCIPATORY EDUCATION

BNCC Y EL PARÁMETRO DE MERCADO PARA LA CALIDAD DE LA
EDUCACIÓN: CONTRA UNA EDUCACIÓN CRÍTICO-EMANCIPATIVA

Arlete Ramos dos Santos

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>

Universidade Estadual da Bahia (UESB) - Brasil

Adelson Ferreira da Silva

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3755-7796>

Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Brasil

Maria Isabel González Terreros

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5543-7937>

Universidad Pedagógica Nacional (UPN) - Colômbia

DOI: 10.22481/poliges.v2i1.8526

Resumo: Neste artigo trazemos reflexões a partir de alguns documentos e estudos realizados por pesquisadores que discutem a privatização da educação e as parcerias público-privadas da educação pública que tem acontecido em escala mundial. No contexto educacional tais interesses têm se consolidado por meio de programas educacionais advindos principalmente do Banco Mundial – BM, de agências internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, de empresas e Organizações da Sociedade Civil que buscam consolidar o projeto neoliberal na educação. Destacamos para o nosso estudo, a área de Ciências Humanas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e sua pedagogia das competências, a qual tem servido como suporte para a consolidação desses interesses empresariais na educação, implementando uma educação conservadora em detrimento da perspectiva crítico-emancipatória.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Ciências Humanas; Pedagogia das Competências; Privatização da educação

Abstract: In this article we bring reflections from some documents and studies conducted by researchers that discuss the privatization of education and the public-private partnerships of public education that has been happening on a worldwide scale. In the educational context

such interests have been consolidated through educational programs coming mainly from the World Bank - WB, international agencies such as the Organization for Economic Cooperation and Development - OECD, companies and Civil Society Organizations that seek to consolidate the neoliberal project in education. We highlight for our study, the area of Human Sciences of the Common Curricular National Basis - BNCC and its pedagogy of competences, which has served as support for the consolidation of these business interests in education, implementing a conservative education to the detriment of the critical-emancipatory perspective.

Keywords: Common Curricular National Basis; Humanities; Pedagogy of Competences; Privatization of education.

Resumen: En este artículo traemos reflexiones de algunos documentos y estudios realizados por investigadores que discuten la privatización de la educación y las alianzas público-privadas de la educación pública que se vienen dando a nivel mundial. En el contexto educativo, estos intereses se han consolidado a través de programas educativos provenientes principalmente del Banco Mundial - BM, de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE, de empresas y Organizaciones de la Sociedad Civil que buscan consolidar el proyecto neoliberal en educación. Para nuestro estudio, destacamos el área de Ciencias Humanas de la Base Curricular Común Nacional - BNCC y su pedagogía de competencias, que ha servido de soporte para la consolidación de estos intereses empresariales en la educación, implementando una educación conservadora en detrimento de la perspectiva crítico-emancipadora.

Palabras clave: Currículo Nacional de Base Común; Ciencias Humanas; Pedagogía de habilidades; Privatización de la educación.

A mercantilização da educação rumo a uma perspectiva global

Desde as últimas décadas do século XX, as políticas educacionais, numa escala global, têm assumido um papel de destaque e de disputas em razão da fase de reestruturação produtiva que o capital assumiu no contexto da crise do modelo de produção taylorista que se iniciou na década de 1970. De acordo com Akiba e Le Tendre (2018), a importância dada à educação tem relação com a consolidação e manutenção da hegemonia do projeto neoliberal da sociedade capitalista, desenvolvido por instituições internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além de empresas internacionais de consultoria como *McKinsey & Company* e o grupo *Boston Consulting* (ROBERTSON, 2012). Assumem também um papel importante nesse contexto os fundos de investimentos *Venture Capital* e *Private Equity*, as Filantropias de risco ou filantro-capitalistas, estimuladas pela rede *Net FWD* (Rede

de Fundações trabalhando para o Desenvolvimento) vinculas dos Centro de Desenvolvimento da OCDE.

Para atender interesses mercadológicos, estas agências do capital têm buscado em nível internacional e nacional, implementar uma agenda voltada para a privatização da educação pública, transformando-a em mercadoria, na qual contempla a formulação de políticas educacionais que abrangem a formação e a prática dos professores, a estrutura das escolas, o currículo, as formas de avaliação, o financiamento, dentre outros aspectos. Ou seja, abarca tudo que se volta para o processo ensino-aprendizagem, englobando os sujeitos e todos os elementos da cultura escolar.

Ao discutir sobre a transformação da educação em mercadoria e a mercantilização dos cursos de licenciatura no Brasil, Diniz-Pereira (2019) destaca que o Acordo Geral sobre Comércio e Serviços – GATS (*General Agreement on Trade in Services*) assinado por países membros da Organização Mundial do Comércio (OMC) em 1995, mas que só começou a valer em 2005, atribuiu à educação valor de mercadoria a ser utilizada na economia global. A Mercadoria, em O Capital de Marx (1985), aparece como algo com duplo caráter que em essência se define como valor de uso e valor de troca, sendo o primeiro, a capacidade que um objeto tem de satisfazer as necessidades, de acordo com as condições naturais; enquanto que o segundo, é medido pelo tempo de trabalho necessário para produzir uma mercadoria. Sendo assim, como perceber se a educação se transformou em mercadoria? Podemos concluir essa assertiva a partir dos dados de Oliveira (2009, p. 752), os quais nos informam que em escala mundial “o setor de educação internacional movimenta anualmente, US\$ 2,2 trilhões de dólares, e no Brasil estima-se que o ensino privado movimente, por ano, R\$ 90 bilhões, o equivalente a 3% do PIB”.

Zeichner (2019) salienta que esse caráter global nas políticas e reformas educacionais têm se difundido ao redor do mundo, tendo como pressuposição a orientação para o mercado com base numa formação que contempla as habilidades individuais e empresariais, a propriedade privada e o livre mercado. O consenso estabelecido nessa abordagem neoliberal argumenta que “o bem comum será maximizado pela potencialização do alcance e da frequência das transações de mercado, buscando introduzir a ação humana no domínio do mercado” (HARVEY,

2003, p. 3). Essa compreensão tem como consequência a privatização da educação e da formação docente em várias partes do mundo (ZEICHNER, 2019). Concordando com esse argumento, os estudos de Sahlberg (2010) indicam um Movimento Global de Reforma Educacional (*Global Educational Reform Movement – GERM*), o qual tem como pressuposto

uma ênfase em currículos prescritos para atingir os objetivos de aprendizagem predeterminados, bem como a transferência de práticas do mundo corporativo como lógica principal para a gestão educacional, a crescente adoção de altos níveis de responsabilização (ou prestação de contas; *accountability*) e os testes padronizados como medida para o chamado “sucesso educacional” (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2019, p. 12).

Nesse contexto, no que se refere à educação básica, autores como Adrião (2018) e Dowbow (2016), nos apontam algumas dimensões que devem ser observadas para analisar a educação no que se refere à privatização, como: a) oferta educacional por meio do financiamento público e de organizações privadas; b) subsídios em ofertas e convênios (contratos entre governos), subsídios à demanda de incentivos fiscais, oferta privada através de escolas particulares, tutoriais e aulas particulares; d) diferentes formas de gestão da educação pública, a partir da transferência da gestão do sistema educacional para as Parcerias Público Privadas – PPPs; e) as estratégias de gestão corporativa baseada nos princípios de equidade, transparência, prestação de contas (*accountability*) e responsabilidade corporativa (ADRIÃO, 2017; Dowbow, 2016); f) privatização do currículo e de tecnologias educacionais, tendo como principais agentes a Fundação *Lemann* e o *Google*.

De acordo com Laval (2019), estes aspectos são configurados como o neoliberalismo escolar, por meio do qual se estabelece uma nova racionalidade que reconfigura o papel do Estado, cuja forma de gerencialismo ou Nova Gestão Pública – NGP (LIMA, 2007) o coloca na condição de Estado-empresa. Essa forma de mercantilização da educação, no que tange ao Brasil, consiste na abertura de capital e na oferta pública de ações (IPOs) de empresas educacionais na BM&FBOVESPA, em 2007. As principais instituições são: Universidade Anhanguera, Universidade Estácio de Sá, Faculdade Pitágoras e o Sistema COC de

Educação e Comunicação (Educação básica e Educação superior). Todas foram convertidas em sociedades anônimas, e tiveram as razões sociais alteradas para: Anhanguera Educacional Participações S.A., Estácio Participações S.A, Kroton Educacional S.A. e Sistema Educacional Brasileiro S.A. (SEB), respectivamente (CARVALHO, 2013). Assim, por meio da financeirização, vários grupos educacionais atuam diretamente na bolsa de valores, por meio de juros e capital fictício, entre estes destacam: Grupo Anima, Estácio, Cogna (Kroton) Ser Educacional, *Apollo International*, *Cartesian* e *Advent Laureate*, entre outros. Porém, na oferta de serviços educacionais, além do ensino, atuam também na produção de materiais didáticos e plataformas digitais com mobilidade tecnológica.

Essa conjuntura internacional nos faz questionar o papel da escola e se é possível formar para a emancipação da classe trabalhadora, uma vez que nesse contexto o aluno é visto apenas como aluno-cliente e no capitalismo, a emancipação se torna inatingível. Silva e Gomes (2019, p. 153) argumenta que a educação nos ditames do capital “não se trata de uma educação interessada na conquista de direitos sociais para todos, mas sim, da busca pela legitimação de direitos para o monopólio do conhecimento como mercadoria”. E afirmam ainda que para alcançar a emancipação, a educação deve estar vinculada aos aspectos essenciais da vida,

pois o trabalhador precisa de uma educação que possa lhe permitir a experiência do trabalho e da própria educação como fenômenos ontológicos, indispensáveis à vida, não simplesmente como políticas vinculadas a interesses hegemônicos de classe. A educação deve estar a serviço da formação plena da pessoa humana, sobretudo dos valores éticos, morais e políticos que regem a atividade científica e os valores cognitivos (Idem, p. 159).

Há uma busca pela ampliação do direito à educação pelos grupos progressistas que advogam em favor da educação pública a exemplo de vários movimentos sociais da classe trabalhadora nas diversas partes do globo, porém, os organismos internacionais também a defendem, mas com objetivos diferenciados. Enquanto os primeiros se voltam para uma educação crítica, cujo objetivo final é a emancipação, os segundos buscam a manutenção da hegemonia do capital, cuja principal tônica tem sido as parcerias entre o público e o privado com corporações nacionais e transnacionais baseadas na suposição de que o Estado não é capaz de

resolver os problemas atuais. Um exemplo é a REDUCA- Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação, que atua na América Latina.

Ball e Junemann (2012) descrevem as redes de políticas como um termo analítico e descritivo que se refere a uma forma de governança que entrelaça mercados inter-relacionados e hierarquias, onde as fronteiras entre filantropia, negócios e setor público foram movidas, e as mudanças são dentro e fora do setor público. Isso se concretiza por meio da disseminação de valores e práticas de empreendimento, empreendedorismo e transposição do discurso internacional do gerencialismo (Nova Gestão Pública). A REDUCA é composta por organizações de quinze países latino-americanos, que trabalham segundo eles, em direção a um objetivo comum: garantir a todas as crianças e jovens da região o direito à educação pública inclusiva, equitativa e de qualidade (REDUCA, 2016). É formada por organizações sociais, muitas dessas dirigidas por grandes empresários que não mantêm ligações com a área educacional estatal, e sim, com o setor privado, e é identificada de formas diferentes em cada país da América Latina. Segue a forma como a mesma é identificada em alguns países latinoamericanos¹: Brasil - Todos pela Educação – TPE; Argentina - *Proyecto Educar 20150*; Chile - *Educación 2020*; Colômbia - *Empresarios por la Educación*; El Salvador - Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo - Fepade; Honduras - *Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu - Ferema*; México - *Mexicanos Primero*; Paraguai - *Juntos por la Edicación*; Peru - *Empresarios por la Educación*; República Dominicana - *Acción por la Educación Educa*; Equador - *Grupo Faro*; Panamá - *Unidos por la Educación*; Guatemala - *Empresarios por la Educación*; Nicarágua - *Foro Educativo Nicaragüense "Eduquemos"*; Uruguai - *Reaching U*.

No Brasil, em 2018, o Todos Pela Educação (TPE) lançou um programa intitulado *Educação Já!* o qual é a expressão objetiva de diferentes frações da classe dominante, e se autodenomina como uma “iniciativa suprapartidária” (TPE, 2018, p. 05). Tal documento está fundamentado na proposta do Banco Mundial para a educação, denominada de Atualização Estratégica para o Setor da Educação (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 11). As cláusulas pétreas do documento do TPE abarcam: a) a redistribuição de responsabilidade entre os entes federados; b) a

¹ Disponível em: REDUCA. Disponível em <http://www.reduca-al.net/nosotros> (2016). Atualizado em 2019.

implementação da BNCC; c) a erradicação do analfabetismo; d) a rediscussão do Ensino Médio (CRUZ apud PASSARELLI, 2019). Apesar da importância de problematizar todos esses aspectos, devido aos limites desse texto, destacaremos apenas o exemplo do Brasil, com a BNCC, a partir do recorte para as competências e habilidades, tendo como foco a área das Ciências Humanas.

A BNCC e suas competências nas Ciências Humanas

Nas sociedades democráticas as políticas públicas são território de disputas entre as classes antagônicas, e conformam interesses de diversos grupos os quais se consolidam por meio da máquina governamental. Para Santos, Cardoso e Oliveira (2017), o Estado brasileiro tem se reestruturado para assumir uma nova função que atenda aos preceitos da política neoliberal, deixando de ser apenas o executor de política para ser também controlador e avaliador. No caso da BNCC, esta foi palco de disputa da sociedade civil que resultou nas políticas educacionais surgidas desde a década de 1980, e está fundamentada nos seguintes marcos legais: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), Plano Nacional de Educação 2014- 2024 (Lei nº 13.005/2014). No PNE, a BNCC está atrelada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao Índice de Desenvolvimento da educação Básica - Ideb (meta 7); e à formação de professores (meta 15) (BRASIL, 2014). Nesse sentido, sendo direcionada para o IDEB, a BNCC impõe uma lógica empresarial, cujo resultado – o produto - passa a ser o mais importante, e estabelece a possibilidade de *ranqueamento* das escolas, de responsabilização dos docentes, com prêmios, competitividade, bônus e *accountability*.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi instituída no Brasil por meio da Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, enquanto que a Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018, instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino

Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017 (BRASIL, 2018).

Considerando o contexto da Educação Básica, questiona-se: Como a BNCC é apresentada? Que ideal de escola, de sociedade, de ensino, de aprendizagem e de formação está implicado na Base Nacional Comum Curricular? Que perfil de *ser social* se pode esperar? Que processos formativos estão em curso com a implementação da BNCC em todo país? O que podemos, de fato, generalizar como o *Nacional-Comum* no contexto da BNCC? O que significa educar/escolarizar/formar uma pessoa com foco no desenvolvimento de competências? Como articular competências críticas por dentro das competências operacionais da BNCC? O que as ciências humanas, especialmente a geografia e a história, podem propor como alternativa crítica à linearidade do binômio competência/habilidade? Que mediações podem ser desenvolvidas tendo em vista as noções de espaço, tempo, movimento, contexto e cognição no âmbito das ciências humanas no ensino fundamental?

As questões aqui propostas antecipam reflexões sobre o papel crítico-reflexivo das Ciências Humanas e a posição política que os professores devem assumir em defesa de uma formação centrada na emancipação dos sujeitos e na autonomia da escola pública. Buscando problematizar o enquadramento prescritivo da BNCC e o efeito de suas proposições, nossos questionamentos consistem em pensar a competência crítica por dentro das competências operacionais da BNCC, cuja construção nos parece possível no currículo em ação, o qual segundo Pacheco (2001), acontece no cotidiano das instituições educacionais, que se situa em um contexto de ensino e de aprendizagem, que acontece hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aula. Por isso, o conhecimento da proposta pedagógica da BNCC é condição necessária para a proposição de estratégias de resistência às investidas hegemônicas da pedagogia das competências.

A noção de competência surge com forte apelo produtivo e tende a ordenar as relações de trabalho, de conhecimento, de educação e de comportamento social do trabalhador nas empresas, amparada no modelo de gestão da produção que começa ser implantado e difundido a partir de 1953 com a experiência da Toyota, no Japão. Esse modelo passa a ser difundido nas empresas de vários países com o

nome de sistema de alta performance constituindo a base empírica para que o conceito de qualificação fosse tomado como princípio de eficiência produtiva (RAMOS, 2002). Trata-se da histórica tentativa da fábrica, por meio da aliança Estado/Capital, de determinar os modos de produção da escola implantando suas pedagogias hegemônicas para servir à acumulação capitalista. A formação pautada na pedagogia das competências tem sido muito presente no Brasil, desde a década de 1980. A abordagem por competências considera os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades, a fim de que se possa resolver determinadas situações-problema apresentadas na escola, no trabalho e fora dele (PERRENOUD, 2000).

Perrenoud propõe um receituário das competências voltadas para o desenvolvimento de competências profissionais, privilegiando aquelas que emergem atualmente. Nesse sentido, enfatiza o que está mudando e, portanto, as competências que representam o saber-fazer do professor em detrimento do conhecimento universal produzido pela humanidade. A noção de competências na BNCC está totalmente voltada para o entendimento proposto por este autor, uma vez que este defende que o mundo do trabalho apropriou-se desta noção de competência e a escola deveria seguir seus passos, “sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia do mercado, como gestão de recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho” (PERRENOUD, 1999, p. 12).

As Pedagogias hegemônicas, como a pedagogia das competências, tendem a impor tensões entre a fábrica e a escola colocando como fenômenos divergentes: a formação humanística, criticamente referenciada, de um lado, e a qualificação técnico-científica, de outro. Essa oposição gera as mais variadas dicotomias entre trabalho e educação, pois reduz o papel da escola e o trabalho docente a simples operadores do capital. No modelo fabril, o professor agiria, supostamente, como um operário alheio às transformações sociais e políticas que impactam a escola, restringindo sua competência a simples transposição didática de conteúdos disciplinares, prescritos pelos setores sociais que detém o domínio sobre o capital simbólico, cultural, científico e econômico produzido pelos indivíduos na sociedade.

A noção de competência na pedagogia é frequentemente associada aos objetivos de ensino. A partir disso duas tendências podem ser observadas: uma delas nega essa associação identificando a noção de competência como algo efetivamente novo e apropriado às transformações sociais e econômicas de nossa época; a outra aceita a associação, num primeiro momento, mas identifica o ponto em que a competência se distingue de objetivo. A primeira tendência relaciona o surgimento da noção de competência com as transformações produtivas que ocorrem a partir da década de 80, constituindo a base das políticas de formação e capacitação de trabalhadores nos países industrializados com maiores problemas para vincular sistema educativo com o produtivo (RAMOS, 2002).

No âmbito da segunda tendência localizam-se as origens da noção de competência nos anos 1960, assinalando que o modelo de educação e treinamento baseado na competência, surgido nos anos 1980, estava dominado por uma tendência mais industrial do que educacional. A Inglaterra e os Estados Unidos estão no centro desse debate na origem das competências, mas as origens da educação e do treinamento baseados na competência (CBET – Competência Baseada em Educação e Treinamento) estão no movimento americano dos anos 1960, da pedagogia baseada no desempenho ou pedagogia de domínio, como também foi chamada. Nos Estados Unidos, tal tendência teria seus fundamentos na Teoria da eficiência social fundada nos seguintes elementos: ideologia conservadora, base na psicologia condutivista e subordinação às necessidades específicas da indústria (IDEM, 2002, p. 223-224).

Conforme preconiza a BNCC, o *tempo*, o *espaço* e o *movimento* são categorias básicas na área de Ciências Humanas no Ensino fundamental. Além disso, a valorização da crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder, à produção de conhecimentos e saberes devem considerar as diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos. O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo deve favorecer o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo tornando-o apto a uma intervenção mais responsável no mundo em que vive (BRASIL, 2017, p.351).

De acordo com a BNCC, as Ciências Humanas no Ensino fundamental devem [fundamentar] uma formação ética auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao

ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas com base na diversidade de pontos de vista (BRASIL, 2017, p. 351).

As competências operacionais são competências baseadas na ideia de causa e efeito, a chamada causalidade, isto é, se trabalho uma competência (A) então, posso alcançar a habilidade (B). Trata-se de um procedimento lógico-dedutivo que dá primazia à racionalidade técnica, pois não privilegia a facticidade e as contingências mediadoras das relações de causa e efeito, ou seja, o mundo e tudo aquilo que interage com ele como: as vivências, os sujeitos, as crises, o poder, a opressão, o trabalho e as condições objetivas que implicam em dificuldades quase intransponíveis as classes excluídas dos processos social e produtivo.

As competências gerais da educação básica, do ponto de vista pedagógico-formal, partem do pressuposto de que todas as questões basilares da educação como: infraestrutura (dimensão física, arquitetônica, espacial etc.); estrutura (políticas educacionais, carreira docente, salário etc.); e superestrutura (princípios, teorias pedagógicas, ideologias, autonomia docente) já estão resolvidas.

A BNCC resulta em um documento operacional que procura garantir o direito às *aprendizagens essenciais* apostando de modo isolado numa ação curricular centrada unilateralmente na crença de que o domínio dos objetos de conhecimento e das unidades temáticas científico-disciplinares são suficientes para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva transferindo às escolas a total responsabilidade por essa construção, minimizando, automaticamente, o papel do Estado na implementação das condições objetivas. O Quadro 1 traz as competências voltadas para a área das Ciências Humanas na BNCC do Ensino Fundamental.

Quadro 1 - Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.	5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico--informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.	6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.	7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no Desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	

Fonte: BNCC (2017, p. 359).

Apesar de não haver espaço suficiente para analisar criticamente cada uma das competências, destacamos que estas nos remetem ao objeto do conhecimento das várias disciplinas do Ensino Fundamental. De acordo com Abbagnano (2003, p. 723), “Objeto é o fim a que se tende a coisa que se deseja, a qualidade ou realidade percebida, a imagem da fantasia, o significado expresso ou o conceito pensado”. Ou seja, é uma realidade material ou imaterial que se apreende pela articulação da percepção e do pensamento. Um objeto é constituído de sentido, forma e matéria. Um objeto de conhecimento não é algo dado, ele é construído por procedimentos lógicos como: observação, descrição, análise, interpretação e explicitação. Resulta também da confrontação de hipóteses, verificações, comparações e outros procedimentos lógico-dedutivos. Um objeto constitui-se de essência e facticidade. O primeiro diz respeito aquilo que é permanente, e o segundo aquilo que é provisório, factual. Mas um objeto de conhecimento, *objeto cognoscível*, possui o conteúdo e a forma que lhe é própria e determina a sua identidade/abordagem em um campo

científico. O Quadro 2 demonstra um exemplo do objeto de conhecimento da disciplina de Geografia do 6º ano, que faz parte da área de Ciências Humanas.

Quadro 2 - Da lógica de construção do objeto de conhecimento em Ciências Humanas - GEOGRAFIA – 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico; Atividades humanas e dinâmica climática.

Fonte: BNCC (2017, p. 386).

A criticidade aparece como um elemento secundário dissolvido no conjunto do texto da BNCC, não é uma competência a ser desenvolvida, o que, logicamente, contraria a natureza e especificidade das Ciências Humanas. O senso crítico, o juízo consciente, rigoroso e de contexto baseado em princípios teóricos e em procedimentos de investigação empírica, próprios das Ciências Humanas, é justamente o que lhe dá possibilidade de realização da crítica sistemática sobre a ação humana e a realidade espaço-temporal.

O desenvolvimento da competência crítica continua sendo a finalidade última de qualquer processo formativo emancipatório. Espera-se que a educação concebida nesta perspectiva possa cumprir essa função pela via dos conhecimentos pedagógicos e da transposição didática dos conhecimentos científicos pertinentes ao ensino básico e, ao mesmo tempo, pela problematização da cotidianidade do ambiente social, político, cultural e econômico vigente. Conhecer a circularidade das causas que, incessantemente, são descoladas e reposicionadas para explicar os fenômenos sociais e garantir hegemonia de poderes dominantes exige ensinar e aprender a competência crítica. Esta, por sua vez, não é o foco da Base Nacional Comum Curricular. O *Nacional-Comum* foi reduzido a um conjunto de Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Competências e Habilidades que, pelo seu caráter apriorístico, dar-se-ia a impressão de uma conquista igualitária no âmbito do ensino, graças a oferta de um ponto de partida padrão. Embora o igualitarismo

formal configurado na estrutura do domínio cognitivo da BNCC seja observável, trata-se de algo muito distante de qualquer perspectiva de *equidade cognitiva*.

Cognição e contexto são vistos na BNCC como categorias elaboradas em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao *acolhimento da diferença*. Porém, essa forma de performance discursiva, mesmo sendo coerente do ponto de vista da linguagem, não corrobora com as formas de performatividade da experiência concreta, pois o foco no desempenho individual e na avaliação em larga escala, exclui “a reconstituição de formas plurais de atuação e de práticas sociais de resistência” (BUTLE, 2018, p. 15). A BNCC induz à formação de um perfil cognitivo estranho à ideia de bem público, pois a sua referência nos parâmetros do mercado somente poderá cultivar a ideia de coisa pública como mercadoria. E a educação, quando mercantilizada, toma a forma de um bem de uso exclusivo daqueles que podem pagar pela prestação do serviço ofertado e, dentro da ética utilitarista, a educação configura-se em objeto de consumo.

A aquisição da proficiência necessária para submeter-se, por exemplo, aos sistemas de avaliação na Educação Básica continuará gerando exclusões, pois não há *equidade social*, econômica e cultural que permita em escala abrangente, que as populações pobres, maioria que frequenta a Escola pública brasileira, possa alcançar o domínio cognitivo dos objetos de conhecimento sem que as condições materiais de produção da vida sejam concretamente garantidas pelo Estado. Davey e Devas (1996) afirmam que a promoção de equidade social é o princípio pelo qual o governo deveria prover acesso justo e igual para a superação das necessidades sociais básicas, a exemplo do emprego e condições de vida razoáveis, indiferente de renda ou localização. O pressuposto da BNCC é o de que o processo de cognição envolve um conjunto de habilidade mentais, ao modo da *Taxonomia de Bloom*² (FERRAZ e MARCHETI, 2010), uma teoria de domínio cognitivo largamente aplicada na educação profissional. Engloba a aquisição de conhecimento,

² Para conhecer a Taxonomia de Bloom, consulte: FERRAZ, Ana Paula do Carmo; MARCHETI, Renato Vairo Belho. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Apud. SILVA, Axé; ROSS, Jurandyr. Tempo de geografia: manual do professor. São Paulo: Editora do Brasil, 2018, p. 6-7. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>

competência e atitudes, visando facilitar o planejamento do processo de ensino e aprendizagem.

O pressuposto dessa teoria é que o processo de cognição envolve um conjunto de habilidades mentais necessários para a construção do conhecimento. O domínio cognitivo estrutura-se em níveis de complexidade crescente, do mais simples para o mais complexo. A ideia de progressão das aprendizagens propostas pela BNCC fundamenta-se nesta teoria. Não apenas a noção de competência e habilidade, mas também a proposta teórico-metodológica do ensino, da aprendizagem, da avaliação e, além disso, da construção do conhecimento assenta-se, prioritariamente, nesta lógica.

A escola proposta pela BNCC é uma organização para atender o cenário econômico mundial. Trata-se de uma concepção que não assume a escola como um espaço de educação, escolarização e formação humana, isto é, de produção da vida, mas sim, como um espaço que deve, simplesmente, responder demandas como: “preparar para a profissão, para o vestibular, para o mercado de trabalho assumindo um papel de transmissão de conteúdo homogênea para turmas da mesma forma homogênea, importando pouco as características individuais e socioculturais” (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 336-337).

É a escola focada na lógica escolaridade/profissão/renda/status econômico. O sujeito competente e hábil nos termos da Pedagogia das competências da BNCC é aquele que se enquadra nos ditames do novo cenário mundial do século XXI, isto é, um cenário marcado por um comportamento performático determinado pelo sistema do capital e suas novas formas de autoprodução. A performance consiste na demonstração de desempenho de aprendizagem escolar, pouco importando como, e em que condições os alunos estão submetidos, querem garantir o direito à aprendizagem de um conhecimento universal, necessário para a emancipação numa sociedade regulada pelo saber técnico-científico, negligenciando outros direitos sociais fundamentais, como o direito a uma instituição escolar que possa oferecer educação de qualidade, pois o que interessa é a educação do mercado, que os institutos da rede privada têm vendido aos municípios mediante a aquisição de propostas padronizadas de ensino por meio de material apostilado, material didático e paradidático, contratação de profissionais para formação de professores, gestores e coordenadores escolares, motivo pelo qual ocorre uma nova relação

entre o público e o privado para gerir a educação (SANTOS, VIEIRA E SANTOS, 2017; NOVAIS, MENDONÇA, 2021).

Algumas considerações

O surgimento do modelo de competência tem relação direta com as transformações produtivas que são impulsionadas pela necessidade de novas estratégias competitivas, incluindo a inovação em tecnologia, a gestão de recursos humanos e a mudança de perspectivas dos atores sociais da produção.

O modelo de competência num sistema educacional historicamente excludente onde a escola tem classe social e econômica bem definidas resulta no acúmulo de mais uma acentuada forma de exclusão social, pois o ponto de partida dos sujeitos não apresenta condições comuns a todos. Uma base comum nacional sem nivelar as condições objetivas iniciais de todos os estudantes pela oferta de escolas, acesso, permanência e formação docente adequadas implica, desde já, numa falsa meritocracia na medida a qualidade do ensino é muito desigual.

A área de Ciências Humanas, em geral, deve ocupar-se de desenvolver a competência crítico-reflexiva dos sujeitos para pensar, sentir e agir sobre o mundo e os seus objetos, de modo que os conhecimentos produzidos nessa área não devem ter a finalidade de ser enquadrados em unidades temáticas preconcebidas para fins de avaliação sistêmica em larga escala, desenvolvida no âmbito de sistemas de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **História da filosofia**. V. 5. 4 ed. Trad. Trad. Roberto de Andrade Martins. São Paulo: Nova Stella; Rio de Janeiro: Coppe: MAST, 2003.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf> Acesso em 26/10/2019.

ADRIÃO, T. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In Araújo, L e Pinto, J. M. R (orgs). **Público X privado em tempos e crise**. São Paulo: Fundação Lauro campos e Fineduca. 2017. p.16-37.

AKIBA, M.; LE TRENDE, G. K. (Eds). **International Handbook of Teacher Quality and policy**. Nova York: Routledge, 2018.

BALL, Stephen; JUNEMANN, Carolina. Networks, **New Governance and Education**. Bristol: Policy Press, 2012.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução de Fernanda Siqueira de Miguens. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BANCO MUNDIAL. **Education sector Strategy update**: achieving education for all. Broadening our perspective, maximizing our effectiveness. Board of directors, Dez. 2005.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL, Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial de 26 de junho de 2014**. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2017.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 4**, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file> Acesso em 26/10/2019.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Rev. Bras. Educ. vol. 18 n.54** Rio de Janeiro July/Sept. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000300013 <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000300013>

DAVEY, K ; DEVAS, N. **Urban Government Finance**. In Davey, K (ed.) Urban Management, the Challenge of Growth. Avebury: Aldershot, 1996.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. In: DINIZ-PEREIRA;

ZEICHNER. **Formação de Professores S.A.** 1. Ed. Belo Horizonte : Editora Autêntica, 2019.

DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER. **Formação de Professores S.A.** 1. Ed. Belo Horizonte : Editora Autêntica, 2019.

DOWBOR, L. **A captura do poder pelo sistema corporativo.** In <http://dowbor.org/2016/06/a-captura-dopoder-pelo-sistema-corporativo.html/>. Acesso maio 2017.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo; MARCHETTI, Renato Vairo Belho. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

HARVEY, D. **A Brief History of Neoliberalism.** Oxford. Oxford University Press, 2005.

LAVAL, Chrístian. **O ataque estratégico do neoliberalismo à educação.** 2019.

Disponível em:

<https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/30/o-ataque-estrategico-do-neoliberalismo-a-educacao/> Acesso em: 26/10/2019.

LIBANEO; José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. 2012, p. 336-337.

LIMA, P. D. B. **A excelência em gestão pública:** a trajetória e estratégia da Gespública. Rio de Janeiro : Qualitymark, 2007.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

NOVAIS, E. da S. P.; MENDONÇA, D. F. C. Monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação de Iguai/Ba: do golpe de 2016 ao contexto do covid-19. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 86-110, 2020. DOI: 10.22481/poliges.v1i1.8264. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8264> . Acesso em: 26 abr. 2021.

OLIVEIRA, R. P. A. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PASSARELI, Hugo. **MEC tem sido incapaz de tocar políticas públicas.** Entrevista com Priscila Cruz. *Valor*. 5.4.2019. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/04/05/mec-tem-sido-incapaz-de-tocar-politicas-publicas.ghtml> . Acesso em 27/10/2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PACHECO, José. A. **Currículo**: teoria e prática. Porto: Porto Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir**: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REDUCA. **Declaração da Rede Latino-americana de organizações da Sociedade Civil pela Educação posterior a Cúpula das Américas**, 2016.

Disponível

em <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1506/declaracao-da-reduca-posterior-a-cupula-das-americas-2015>. Acesso em 26/10/2019.

ROBERTSON, S. Placing Teachers in Global Governance Agendas. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 56, n. 4, p. 584-607, nov. 2012.

SAHLBERG, P. **Finnish Lessons**: What Can the World Learn From Educational Change in Finland? Nova York: Teachers College Press, 2012.

SANTOS, Arlete Ramos dos.; VIEIRA, Emília Peixoto.; SANTOS, Ivanei de Carvalho dos. O público e o privado na educação brasileira: um estudo de parcerias realizadas na Bahia. **O Público e o Privado** · nº 30. jul/dez · 2017.

SANTOS, Arlete Ramos dos; CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira; OLIVEIRA, Niltânia Brito. Os Impactos do PAR nos Municípios de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna (2013 – 2017). **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 13, n. 26, mar. 2018. ISSN 2178-2679. Disponível em:

<<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2823>>. Acesso em: 27 out. 2019. doi: <https://doi.org/10.22481/praxis.v13i26.2823>.

SILVA, Adelson Ferreira da.; GOMES, Suzana dos Santos. O direito fundamental à educação como instrumento de inclusão social do trabalhador e a ideologia privatista nas políticas de educação. In: MARTINS, Juliane Caravieri; PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz; MONTAL, Zélia Maria Cardoso. **Trabalho digno, educação e inclusão social**, v.2. Belo Horizonte: 2019 Arraes Editores, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já!** Uma proposta suprapartidária de estratégia para a educação básica brasileira e prioridades para 2019-2022. Versão para debate 3ª edição, novembro/2018.

ZEICHNER, K. Introdução. In: DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER. **Formação de Professores** S.A. 1. Ed. Belo Horizonte : Editora Autêntica, 2019. Trad. Andreas Lieber.

SOBRE O(A)S AUTORE(A)S

Arlete Ramos dos Santos

Doutora em Educação (UFMG), Pós-doutorado em Educação e Movimentos Sociais pela UNESP; Professora Titular do DCHEL/UESB; Profa. do PPGED/UESB e do PPGE/UESC –Brasil. Email: arlerp@hotmail.com

Adelson Ferreira da Silva

Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Email:ferreira.adelson@yahoo.com.br

Maria Isabel González Terreros

Professora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Es doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, Magister en Enseñanza de la Historia y Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: isabelgonzalez@yahoo.es