



DEBATES EM EDUCAÇÃO

Programa de
Pós-graduação
em Educação (PPGE)



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS

ISSN Eletrônico 2175-6600

Vol. 11 | Nº. 25 | Set./Dez. | 2019

Emerson Pereira Branco



Secretaria de Estado da Educação do Paraná

ems_branco@hotmail.com

Alessandra Batista de Godoi Branco



Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

alessandra_g12@hotmail.com

Lilian Fávaro Algrâncio Iwasse



Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

coordlilianfavar@gmail.com

Shalimar Calegari Zanatta



Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

shalicaza@yahoo.com.br

BNCC: A QUEM INTERESSA O ENSINO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES?

RESUMO

O presente estudo objetiva identificar as origens do ensino baseado em competências e habilidades, partindo da análise da estrutura da Base Nacional Comum Curricular em torno do desenvolvimento de dez competências, buscando a identificação dos possíveis desdobramentos desse tipo de ensino, em consonância com a Reforma do Ensino Médio, para a Educação Básica e para a formação docente. Metodologicamente, recorreremos à pesquisa bibliográfica e documental, discorrendo sobre a temática “competências e habilidades”. Foi constatado que a origem do ensino de competências e habilidades pode ser facilmente identificado nas Pedagogias do Aprender a Aprender, sendo que estas têm como intuito conduzir a formação do docente para a adaptação e aceitação da ordem vigente, como uma estratégia para a manutenção da ideologia dominante.

Palavras-chave: BNCC. Educação Básica. Aprender a Aprender. Formação Docente.

BNCC: WHO IS INTERESTED IN THE TEACHING OF COMPETENCES AND SKILLS?

ABSTRACT

The present study aims to identify the origins of the teaching based on competences and skills, starting from the analysis of the structure of the National Curricular Common Base around the development of ten competences, seeking to identify the possible consequences of this type of education, in line with High Scholl reform, for Basic Education and for teacher education. Methodologically, we resorted to bibliographic and documentary research, discussing the theme “competences and skills”. It was found that the origin of teaching competences and skills can be easily identified in the Learning to Learn Pedagogies, which aim to teach the teacher to adapt and accept the current order, as a strategy for maintaining the dominant ideology.

Keywords: BNCC. Basic Education. Learn to Learn. Teacher Education.

Submetido em: 30/03/2019

Aceito em: 27/06/2019

Publicado em: 23/12/2019



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171>



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

I INTRODUÇÃO

A implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é uma ideia recente, uma vez que sua instituição já estava prevista na Constituição de 1988, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Além desses documentos, o Plano Nacional de Educação, de 2014, também menciona a BNCC, expressando o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e com o desenvolvimento pleno dos estudantes (BRASIL, 2018).

É importante lembrar que a BNCC está em sua terceira e última versão, de forma que, em 2017, foi publicado o texto referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2017a); e em 2018, o que é relativo ao Ensino Médio (BRASIL, 2018).

A implantação da BNCC vem sendo discutida, nos últimos anos, sob um discurso governista, anunciando como propósito dar mais qualidade e trazer equidade para a Educação, no âmbito nacional. Contudo, muitas críticas vêm sendo realizadas, especialmente, ao se analisar os resultados de debates e discussões que vêm sendo estabelecidos, com a incisiva presença de representantes do empresariado e pouca participação efetiva de educandos e educadores (MACEDO, 2014).

No que se refere à organização da BNCC, centrando o ensino no desenvolvimento de competências e habilidades, este aspecto também tem sido questionado, visto que se reconhece aí uma continuidade da pedagogia do “aprender a aprender”, já amplamente discutida e rejeitada pelos educadores em outro momento.

Moraes (2001) afirma que, sob a égide das políticas neoliberais, organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) são unânimes em assegurar que as políticas educacionais estão centradas na Educação Básica, ficando em evidência esta ideia quando se observa que a educação se tornou mercadoria, mediante a introdução de mecanismos de mercado para o financiamento e gerenciamento das práticas educacionais.

Outro fato que atesta a referida centralização das políticas educacionais na Educação Básica é o de que a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as competências necessárias para atender ao mercado. Na contramão, o Ensino Superior tem sido deixado em segundo plano, conforme podem comprovar as medidas econômicas e políticas que vêm sendo tomadas pelo governo federal, atualmente.

Conforme Saviani (2013, p. 438), quando o ensino é direcionado para o desenvolvimento das competências acentua-se a necessidade do sujeito adaptar-se, “[...] nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento, para o ensino por competências referidas a situações determinadas”. Nota-se a crítica do autor em relação a essa visão sobre a finalidade do ensino.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo identificar as origens do ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades; analisar a estrutura e organização da BNCC, em torno do desenvolvimento de dez competências; e identificar os possíveis desdobramentos desse tipo de ensino, em consonância com a Reforma do Ensino Médio (Lei N° 13.415/2017), para a Educação Básica e para a formação docente.

2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA EDUCAÇÃO: ORIGEM E CONCEPÇÕES

Considerando o desenvolvimento da escola no Brasil, mais especificamente no século XX, verifica-se que diversos processos de reforma se sucederam, sobretudo, como meio de adequação da escola aos interesses dos governos, alinhados com a elite dominante. Por isso, é importante salientar que a Educação Básica sofreu, e continua sofrendo, constantes intervenções, não apenas internas, mas, também, de origens externas.

Por um lado, as interferências externas na Educação se consolidam por meio da ação de organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre muitos outros. De outra parte, as interferências internas se concretizam pela ação do empresariado que, na maioria das vezes, atua por meio de instituições filantrópicas e/ou fundações, ou pela vinculação a organizações, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). A respeito desta questão, Saviani (2014, p. 105) alega que:

[...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via UNDIME e CONSED nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação”.

Como exemplo dessa interferência interna, pode ser citada a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que, de acordo com Macedo (2014), Marsiglia *et al.* (2017), Branco (2017) e D'Avila (2018) foi alicerçado em ideias para uma intervenção curricular defendida por empresários e organizações ligadas a grupos financeiros e instituições, dos quais podem ser destacados: Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), além do organismo Todos pela Educação.

Antes de uma análise sobre a organização da BNCC, em torno das dez competências, é importante compreender a origem e as concepções consoantes ao termo “competências”. De acordo com Saviani (2013), a aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960, a partir da matriz behaviorista. Para o autor, as competências identificam-se com esquemas adaptativos, construídos pelos sujeitos, na interação com o ambiente em um processo de acomodação.

Já segundo Holanda *et al.* (2009, p. 124), “[...] o termo competências ganhou força na década de 1990, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atenderem às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital”.

Convém observar que foi também nesse período que as políticas neoliberais passaram a atuar mais incisivamente sobre a legislação dos países em desenvolvimento, sobretudo, a educacional. Dessa forma, nota-se que “[...] a educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada como um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (SAVIANI, 2005, p. 22).

Surge, então, o termo Estado mínimo que, na prática, significa reduzir o poder de regulação do Estado, tornando-o submisso, suficiente e necessário para atender aos interesses do capital. Saviani (2005, p. 23) indica que “[...] para esse fim, o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere as responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional”, que se tornam, então, um mecanismo de controle para garantir a ordem vigente.

Em se tratando da relação entre a educação e as políticas neoliberais, Silva (1985, p. 12) assevera que:

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração de currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal.

É nesse sentido, de preparação para o mercado de trabalho, bem como para a disseminação do ideário neoliberal que, na educação, tem se buscado a implementação do desenvolvimento de competências e habilidades, primeiramente, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1990 e, nos dias atuais, com a implantação da BNCC.

Na visão de Amaral (2016), as teorias educacionais da década de 1990 tinham como objetivo principal apoiar as muitas exigências do mercado financeiro e o equilíbrio fiscal, portanto, as políticas neoliberais favoreciam as pedagogias pautadas no lema do “aprender a aprender”. Constata-se, então, que a educação passa a ter o compromisso de preparar os indivíduos para atuarem no mercado capitalista em

expansão, o qual exige mão de obra qualificada, situação que favoreceu o surgimento da pedagogia das competências, no âmbito escolar, pautada no lema “aprender a aprender” e voltada para a adaptação dos indivíduos aos interesses do mercado, por meio de uma educação construída com bases pragmáticas.

É válido lembrar que o lema “aprender a aprender” está presente no documento “*Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*”, organizado por Jacques Delors (1996), sendo que, conforme Saviani (2013), esse relatório define as linhas norteadoras da educação mundial no século XXI e suas ideias orientaram a política do Estado, por meio dos PCNs, elaborados em 1997, servindo de referência à organização dos currículos de todas as escolas do país.

Ainda de acordo com Saviani (2013), as justificativas apresentadas para a defesa do “aprender a aprender”, nos PCNs, estão em sintonia com aquelas que constam no Relatório Jacques Delors, que poderiam assim ser resumidas, mencionando Galuch e Sforzi (2011, p. 64):

[...] a educação deverá atuar como receita e remédio para a solução dos problemas da sociedade. Como receita, deve desenvolver nos indivíduos as competências e habilidades necessárias à empregabilidade, tal como é exigido pelas metamorfoses do mercado; como remédio, deve formar os “[...] valores e atitudes frente às novas formas de sociabilidade que emergem do contexto da sociedade globalizada.

É possível compreender, portanto, que nesse viés, o objetivo da educação “[...] é formar indivíduos capazes de se adaptar à sociedade e não formar uma consciência crítica, apesar do discurso propalado” (GILLIOLI; GALUCH, 2014, p. 67). Sendo assim, o lema “aprender a aprender” pode ser interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, que é considerado um programa político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital, iniciado no final do século XX.

Philippe Perrenoud (1944), um dos grandes defensores do ensino por competências assegura, em seu livro *Construir as competências desde a escola* (1999), que:

Como o mundo do trabalho apropriou-se do conceito da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho. [...] A noção de qualificação tem permitido por muito tempo pensar as exigências dos postos de trabalho [...] e a análise ergonômica mais fina dos gestos e das estratégias dos profissionais levaram a enfatizar, para qualificações formais iguais, as **competências** diferenciadas, evolutivas, ligadas à história de vida das pessoas (PERRENOUD, 1999, p. 12, grifo do autor).

Nessa perspectiva, o documento dos PCNs para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 12) assinala que “[...] o novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo”. A

mesma fonte enfatiza a relação entre competências e habilidades com a pedagogia do “aprender a aprender”, apontando que:

[...] a formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (BRASIL, 2000, p. 75).

Dessa forma, fica evidenciado que, como meio de produzir indivíduos que se adaptem facilmente ao sistema produtivo, o ensino voltado para as competências e habilidades ganha ênfase, enquanto os conteúdos sistematizados ao longo da história ficam relegados a um segundo plano.

Essa mesma tendência é observada também nos PCNs do Ensino Fundamental, que visam ao “[...] desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e **habilidades** e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 1997, p. 15, grifo nosso). O referido documento ressalta, também, que “[...] trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas **competências**, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional [...]” (BRASIL, 1997, p. 28, grifos nossos).

Para Saviani (2013), o empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso, busca-se, nas empresas, substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências, relacionadas a determinadas situações. Em ambos os casos, o objetivo é tornar os indivíduos mais produtivos.

Observa-se, portanto, que foi visando a uma reestruturação do ensino para favorecer a expansão do capital, formando indivíduos **competentes**¹ e com **habilidades**² demandadas pelo mercado de trabalho, que o ensino voltado para as competências e habilidades ganhou espaço, tendo como via principal os Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, os PCNs não lograram êxito em se firmar como um documento normativo para a Educação Básica, podendo ser apontadas como causas disto o fato destes não serem obrigatórios e por eles terem sido elaborados e instituídos sob muitas críticas, especialmente, as advindas dos educadores.

Em relação à BNCC, o problema não está apenas na organização dos currículos baseados no ensino por competências e habilidades, mas, no fato de se ter como foco central o desenvolvimento

¹ Grifo nosso.

² Grifo nosso.

destas, preterindo, para não dizer “excluindo”, os preceitos de uma educação que busque o desenvolvimento social, a equidade e, principalmente, a emancipação do cidadão.

3 A ESTRUTURA DA BNCC ELABORADA SOB A PERSPECTIVA DO ENSINO VOLTADO PARA COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

De acordo com a última versão do documento, a BNCC encontra-se organizada “[...] em direitos de aprendizagem, **expressos em dez competências gerais**, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 5, grifo nosso), cabendo à escola assegurar aos estudantes o desenvolvimento destas dez competências que, segundo a Base, consolidam-se no âmbito pedagógico (BRASIL, 2018).

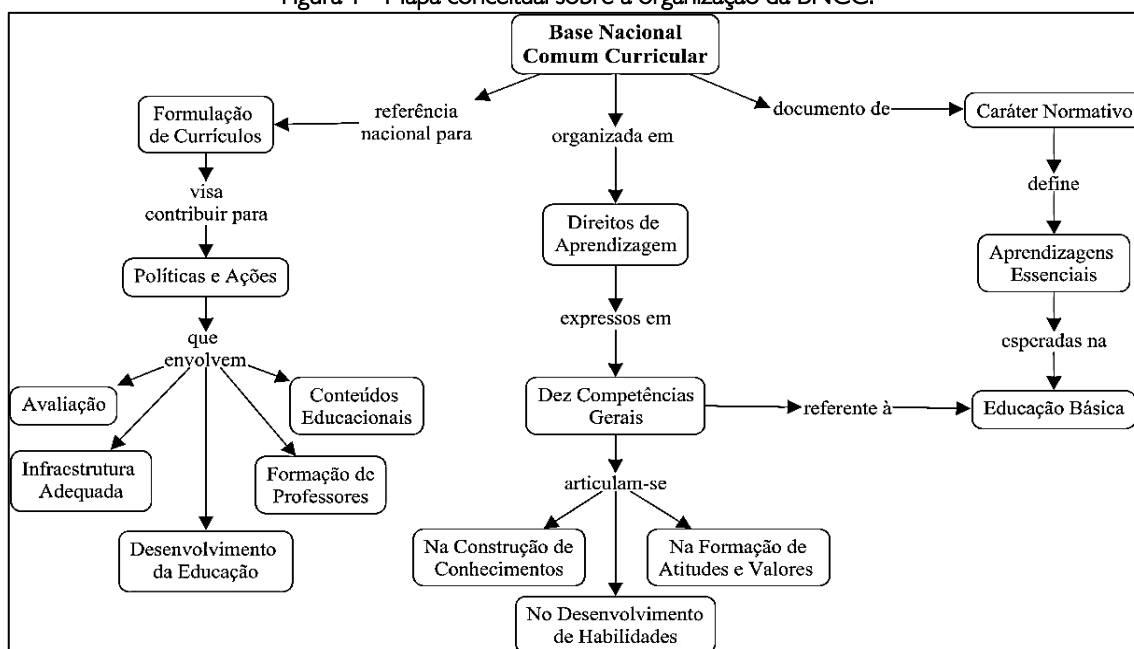
No que se refere ao conceito de competências a BNCC enfatiza que:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Diante do exposto, é lícito afirmar que a BNCC indica conhecimentos, habilidades, competências e aprendizagens essenciais, que influenciarão a reformulação de currículos nas escolas de Educação Básica, fomentando alterações na formação de professores, na avaliação e na elaboração de conteúdo.

O Mapa conceitual, representado na Figura 1, sintetiza a organização da BNCC e sua relação com as dez competências expressas no documento.

Figura 1 - Mapa conceitual sobre a organização da BNCC.



Fonte: Os autores.

Conforme se observa na Figura 1, a BNCC é um documento de caráter normativo, estruturado essencialmente em torno de dez competências gerais, tendo como objetivo servir como referência nacional para as escolas de Educação Básica, na formulação/reorganização do currículo, almejando, em aspecto mais amplo, contribuir para políticas e ações nacionais, inerentes ao desenvolvimento e à avaliação da Educação, aos conteúdos curriculares, à formação docente e à infraestrutura escolar adequada.

Entende-se, então, que a BNCC está estruturada de modo a explicitar e evidenciar as competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, durante a Educação Básica (BRASIL, 2018). Nesse sentido, como afirma Carvalho (2010, p. 42), “[...] a escola é desafiada a transmitir novos conhecimentos e formar novas competências, com o objetivo de preparar os seres humanos para as novas condições de vida, em consonância com a nova dinâmica do capitalismo”.

Constata-se, portanto, que partindo da ênfase do ensino nas competências e habilidades, ocorre uma secundarização de conteúdos considerados importantes, sobretudo, aqueles mais relacionados com a formação crítica e cultural dos alunos. Nesse interim, como denunciam Marsiglia *et al.* (2017), observa-se na BNCC a ausência de referência, ou secundarização, em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, sendo que a ênfase recai em métodos, procedimentos, competências e habilidades, voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do capital. Esta situação evidencia a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento.

Na tentativa de justificar o ensino voltado para as competências e habilidades, no texto da BNCC identifica-se o argumento de que “[...] a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 13). De acordo com a mesma fonte, o referido documento também prescreve que, ao longo da Educação Básica, os alunos devem desenvolver as **dez competências gerais**³, buscando em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral, que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

Mas, como alcançar estes objetivos, valorizando apenas competências, habilidades, conhecimentos tácitos e secundarizando fatores que favorecem a equidade e o acesso à cultura, desconsiderando a importância das artes, das questões sociais e do esporte?

Por meio deste estudo, ficou evidenciado que a organização da BNCC vem sofrendo, diretamente, a influência de organismos externos, além de interferências do empresariado, como citado anteriormente. Este ponto de vista encontra respaldo na última versão do documento, no qual é possível verificar a seguinte afirmação:

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros

³ Grifo nosso.

e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p. 13, grifos nossos).

Nota-se, pois, claramente, a presença do viés ideológico dos organismos multilaterais, consoante aos interesses do capital. A esse respeito, D'Ávila (2018) assevera que a reforma educacional brasileira demonstra o direcionamento que a educação tomou frente à reestruturação produtiva da lógica capitalista. Dessa forma, a escola fica submissa à formação de competências e habilidades ligadas estrategicamente às orientações internacionais dos organismos externos.

Convém ressaltar que a Reforma do Ensino Médio, subsidiada pela Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b), está em consonância com os preceitos defendidos na BNCC. Nesse horizonte, a referida Reforma sofreu, de modo similar, as mesmas interferências internas e externas, apontadas anteriormente, como influenciadoras da BNCC.

No que diz respeito à Lei Nº 13.415/2017, ela foi originada da Medida Provisória (MP) Nº 746/2016, configurando-se, assim, em uma iniciativa fortemente autoritária e arbitrária, desconsiderando a opinião de educandos e educadores, movimentos sociais e instituições, que defendem a educação pública, tais como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES); e Confederação **Nacional dos Trabalhadores em Educação** (CNTE).

As instituições supracitadas teceram várias críticas ao processo de elaboração da BNCC, à sua organização e à ênfase no ensino voltado para competências e habilidades. Diante dessas considerações, a questão que se apresenta é: quais as possíveis consequências dessa organização da BNCC para o ensino público brasileiro?

4 ENSINO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A implantação da BNCC, assim como a Reforma do Ensino Médio, são ações estabelecidas pelo Governo Federal que, de forma geral, centram-se na reorganização curricular das escolas. O referido documento foi elaborado sob o discurso de trazer mais qualidade e equidade para a Educação, o que pouco se fundamenta, uma vez que apenas a reorganização curricular não é suficiente para sanar as demandas existentes, sendo necessário ir além, repensando, sim, a estrutura do ensino, sobretudo, na esfera pública, investindo-se na ampliação de recursos e uma distribuição mais equitativa dos mesmos,

priorizando as regiões mais carentes. É urgente, também, que se estabeleçam discussões sobre as demandas da formação docente, além de estudos que viabilizem melhores salários e condições de trabalho para estes profissionais.

O fato é que, diante do cenário atual, com crises econômicas e medidas austeras, nos moldes neoliberais - podendo ser citados como exemplos disso, a reconfiguração do Estado, os cortes orçamentários e o impedimento de novos investimentos em serviços essenciais, como a Educação - atendendo ao que foi estabelecido na Emenda Constitucional N° 95/2016, as reformas na educação ficam praticamente restritas ao âmbito curricular.

Face ao exposto, é lícito questionar: quais os reais motivos para esse tipo de mudança? Sobre as modificações curriculares, Libâneo *et al.* (2012) atestam que:

No que se refere à área do currículo, observa-se que, em lugar dos currículos rígidos e mínimos para um mercado de trabalho mais estável, se tornou necessário instituir currículos mais flexíveis e com eixos temáticos mais amplos e diversificados, tendo em vista um mercado de trabalho cambiante e instável, que demanda alterações permanentes na formação dos trabalhadores e consumidores. Assim, o currículo tem-se voltado mais para o desenvolvimento de **competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível**, acarretando maior individualização dos sujeitos na responsabilização pelo sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional (LIBÂNEO *et al.*, 2012, p. 254, grifos nossos).

É possível constatar, pois, que a função da escola vai se modificando, de forma que seu papel social, que desde a sua origem foi secundarizado, vai perdendo ainda mais espaço para uma formação sob o viés mercadológico, no qual o desenvolvimento de competências e habilidades fica em evidência, em detrimento dos conteúdos e das questões sociais.

Conforme argumenta Costa (2004, *apud* Dias, 2010), a meta principal da escola não é mais ensinar conteúdos, mas, sim, desenvolver competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso profissional. Dessa forma, a escola fomenta o carácter adaptativo e converte os conteúdos em meios que possibilitam aos alunos desenvolver habilidades.

Para o autor, por meio da pedagogia do “aprender a aprender”, elege-se como fundamento e posicionamento valorativo a relevância do método, em detrimento do conteúdo; a valorização do processo de aprendizagem, em prejuízo da transmissão de conhecimentos; e a necessidade da rápida absorvência dos conteúdos, nesta suposta sociedade de informação, na qual as mudanças são cada vez mais rápidas, exigindo constante atualização e adaptação dos indivíduos ao processo produtivo. Esse posicionamento fica óbvio na BNCC, ao se estabelecer que:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, **resiliente, produtivo e responsável** requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o **desenvolvimento de competências para aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, **ser proativo** para

identificar os dados de uma situação e buscar soluções, **conviver e aprender** com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14, grifos nossos).

Em face do exposto, é possível verificar a continuidade dos princípios da pedagogia do “aprender a aprender”, que foram veiculadas primeiramente nos PCNs, e, atualmente, voltam a ser defendidos na BNCC, ainda que, oficialmente, o documento não esteja, ainda, assumido pelas escolas. Diante deste fato, torna-se viável afirmar que, se as estratégias são conhecidas, os prováveis resultados também são: fortalecimento do individualismo; acentuação das desigualdades sociais; perda de qualidade na Educação pública; fortalecimento do dualismo entre escola pública e privada; precarização da educação pública; dentre outras consequências.

Nessa vertente, como pressupõe Ricardo (2010, p. 611), “[...] o que antes seria um projeto de sociedade, passa a ser encarado como um projeto de indivíduos adaptáveis”, que se reorganizam dentro de um mercado restrito e precário de trabalho; em outras palavras, sujeitos que se formam para o desemprego.

Com referência a esta ideia, Tanguy (1997 *apud* Ricardo, 2010) complementa que um possível desdobramento dessa concepção é que o homem se torne um mero instrumento, “recurso humano”, passando a ser um objeto do capital moderno. Com efeito, é a empresa e na empresa que se dará a validação das competências, com vistas à classificação e à remuneração. Na concepção de Kuenzer (2017, p. 341), vem dessa noção:

[...] o caráter “flexível” da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez. O discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, quando adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que [...] assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta.

É justamente esse o maior problema de se defender o ensino por competências e habilidades: a adaptação dos indivíduos ao meio em que estão inseridos, ao invés de serem dotados da capacidade de superação e transformação de suas realidades para melhor. Segundo o que está previsto no Art. 205, da Constituição Federal, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). No entanto, no contexto desta discussão, esse princípio não pode ser levado em conta, uma vez que os indivíduos podem até serem preparados para o exercício do trabalho, ainda que precariamente capacitados, mas não o são para o exercício pleno da cidadania.

António Nóvoa, quando esteve no Brasil, em 2017, durante uma entrevista, afirmou que “[...]o melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente do que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário é a pior escola do mundo” (NÓVOA, 2017 *apud* KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 40). Não obstante, em consonância com Ricardo (2010, p. 611), é lícito inferir que:

Frequentemente se encontra nas definições para as competências um viés cognitivo de adaptação à realidade, ou de contínua apreensão da realidade e de novas competências visando a novas adaptações, raramente para a superação ou, ainda, a transformação dessa realidade. Dessa forma, a construção do conhecimento e a adaptação do indivíduo ao meio se confundem. Talvez, por essa razão, é comum associar a noção de competências com o princípio do “aprender a aprender” sem uma compreensão precisa. Isso poderia favorecer a implementação da lógica das competências e, ao mesmo tempo, levar a um esvaziamento dos conteúdos escolares.

Uma ideia similar é defendida por Amaral (2016), quando este declara que, no ideário da pedagogia das competências, a escola é responsável por desenvolver no aluno as competências necessárias à sua adaptação, de acordo com as necessidades da sociedade. Assim, há um forte empenho em justificar o desenvolvimento de competências como condição essencial para que o indivíduo possa ocupar seu lugar na sociedade e no mercado de trabalho, que, progressivamente, tem exigido flexibilidade e competitividade. Desse modo, é o cidadão que deve buscar aprender cada vez mais, chamando para si a responsabilidade pela sua própria capacitação profissional, assim como na pedagogia do “aprender a aprender”.

Nessa perspectiva, compreende-se que o sujeito é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, desconsiderando-se, assim, as implicações de questões sociais, políticas, históricas e ideológicas, que costumam condicionar a formação de classes, reverberando na concentração de poder e de riquezas nas mãos de poucos e, sobretudo, reproduzindo a vida precária de muitos.

De acordo com Duarte (2011), a pedagogia do “aprender a aprender”, assim como o ensino por competências tendem a formar sujeitos predispostos a saber apenas o que for necessário, pois o conteúdo é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas, pela forma com que este é aprendido, tornando o sujeito adaptável às flutuações da ideologia dominante. Contrariamente ao discurso em defesa desse modelo pedagógico, pode ser apontado que ele “[...] não produz a autonomia intelectual e moral, nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo” (DUARTE, 2011, p. 187).

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2013, p. 437).

É necessário refletir que, ao se direcionar a educação para o desenvolvimento de competências e habilidades, não se está pondo em risco apenas a formação dos alunos, mas, também, a dos docentes, uma vez que a Lei Nº 13.415/2017 estabelece que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b). Além disso, a própria BNCC deixa claro que “[...] a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2018, p. 21).

Nesse sentido, se a BNCC compreenderá um total de 600 horas anuais na etapa do Ensino Médio, quando, atualmente, conta com 800 horas anuais, e se ela está focada nas competências e habilidades, secundarizando os conteúdos, é viável supor que, ao estabelecer a BNCC como ponto referencial para os cursos de licenciatura, os mesmos também sofrerão mudanças, que abrirão possibilidades para o esvaziamento dos conteúdos científicos e a precarização do ensino. Desse modo, como supõem Moura e Lima Filho (2017), são reforçados aspectos práticos e de treinamento como formação limitada, reduzindo a prática docente à mera instrução.

Buscando comprovar a ocorrência da precarização e da desvalorização do trabalho docente e da formação destes profissionais, é lícito mencionar a regulamentação do “notório saber”, sob o aporte jurídico da Lei Nº 13.415/2017 que, neste caso, valoriza a experiência cotidiana e o conhecimento tácito, em detrimento de uma formação sólida, do ponto de vista didático e pedagógico.

Em conformidade com Ribeiro e Araújo (2018), para responder às demandas do capital, os professores são direcionados para a formação de competências sociais, compatíveis com o modelo produtivo vigente. Sendo assim, os docentes sofrem novas formas de emulações laborais, à proporção que são pressionados no sentido de se tornarem adaptáveis às novas circunstâncias, desenvolvendo competências e incorporando novas habilidades, capazes de responder aos dilemas cotidianos da sala de aula e das atividades de ensino.

Portanto, como asseveram Iwasse e Branco (2018), conclui-se que a BNCC, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, de modo similar aos PCNs, com o agravante de ser um documento de caráter obrigatório, elaborada sob o viés da pedagogia do “aprender a aprender”, possivelmente conduzirá a uma formação precária, tanto dos professores, quanto dos alunos, tornando-se manifesto que a Lei Nº 13.415/2017, que subsidia a Reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC, está alinhada com o projeto neoliberal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização da BNCC, visando a uma reorganização curricular, centrada no ensino de competências e habilidades, além de não trazer nada de novo, propõe para a Educação uma sistemática já amplamente discutida e, de modo geral, rejeitada pela maioria dos educadores.

O referido documento educacional deveria estabelecer um currículo que, de fato, fortalecesse o ensino e proporcionasse uma educação emancipatória, trazendo mais qualidade, equidade e inclusão social. Ao invés disso, ao evidenciar o desenvolvimento de competências e habilidades, adota-se uma lógica na qual se fortalece o individualismo e a competição, sob o enfoque do desempenho individual e dos interesses do capital.

Não se trata de negar a importância de que os jovens sejam preparados para o trabalho, a questão é que tipo de preparação está sendo ofertada: uma preparação que os tornem críticos e atuantes no meio em que vivem, buscando a igualdade e equidade social, ou uma preparação com viés estritamente mercadológico, desconsiderando as questões sociais, políticas e ideológicas?

Ao enfatizar as competências e habilidades, secundarizando os conteúdos escolares e o trabalho docente, a BNCC traz uma perspectiva que tem como finalidade adaptar os alunos ao mercado de trabalho. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do mercado, voltadas para a acumulação “flexível” (MARSIGLIA *et al.*, 2017).

Torna-se notório que alcançar uma educação emancipatória é um objetivo que dificilmente será atingido, priorizando currículos que valorizem conhecimentos tácitos e que pretendam conferir competências e habilidades para a realização das tarefas mecânicas e corriqueiras. Desse modo, um ensino centrado, e ainda de forma limitada, na questão da qualificação profissional, secundariza o pleno desenvolvimento do indivíduo e a sua preparação para o exercício da cidadania.

Se almejamos, de fato, que nossos alunos se tornem cidadãos emancipados, capazes de agir e interagir em prol da superação das mazelas, nas quais a sociedade está inserida, não é de um ensino que os tornem seres que se adaptem a qualquer tipo de situação que carecemos, hoje, mas, sim, de uma educação que desenvolva um espírito crítico, transformador e inovador. É indubitável que tais resultados não podem ser alcançados por meio de um ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, como proposto pela BNCC, direcionando a formação docente e a educação dos indivíduos para serem resilientes, passivos, sendo “treinados” para que se adaptem, facilmente, aos meios de produção e aos interesses do capital.

Portanto, o ensino direcionado para o desenvolvimento de competências e habilidades não vai ao encontro das necessidades de seu público alvo, podendo se afirmar que este só servirá para manter as relações de poder vigentes e os interesses das classes dominantes.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Manoel Francisco do. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016. 178 p.

BRANCO, Emerson Pereira. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jun. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. 109 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017a. Disponível em: http://agbcampinas.com.br/site/http://agbcampinas.com.br/site/wp-content/uploads/2017/08/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 26 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017b. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 27 jul. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 03 abr. 2018.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Educação e Diversidade Cultural. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. FAUSTINO, Rosângela Célia (ORGs). **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: Eduem, 2010. p. 17-54.

D'AVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da base nacional comum curricular**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 73-78, jan./jun. 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vikotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 384 p.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v.6, n. 1, p.55-66, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862>. Acesso em: 15 jun. 2019.

GILIOI, Eduardo Borba; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Relatório Jacques Delors e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: orientações para o ensino da educação física. **Revista Exitus**, UFOPA-Pará, v. 4, n. 1, p. 59-77, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/126/126>. Acesso em: 10 jun. 2019.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 1, n. 1, jan. 2009. p. 122-135. Disponível em: www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf. Acesso em: 21 ago. 2018.

IWASSE, Lilian Fávaro Algrâncio; BRANCO, Emerson Pereira. Neoliberalismo e trabalho: dilemas da formação docente no Brasil. In: ARAÚJO, Renan. **Trabalho e educação**: os dilemas do ensino público no Brasil. Curitiba: CRV, 2018. p. 109-126.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr.-jun. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 544 p.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo, de onde, para onde vai?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001. 154 p.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>. Acesso em: 16 out. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999. 90 p.

RIBEIRO, Amanda Cristina; ARAÚJO, Renan Bandeirante. As transformações do trabalho docente: ser professor hoje. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10296/6197>. Acesso em: 19 fev. 2018.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005. p. 13-24.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 474 p.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. 118 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-30.