

A ênfase nas competências e a formação da classe trabalhadora: divergências e contradições na Base Nacional Comum Curricular

The emphasis on skills and training of the working class: divergences and contradictions in the Common National Curriculum Base

L'accent mis sur les compétences et la formation de la classe ouvrière: divergences et contradictions dans la Base Nationale Commune des Programmes Scolaires

Rafaela Maiara Santos da Silva¹
Universidade Estadual de Campinas

Resumo: Este trabalho pretende analisar criticamente as competências gerais presentes na Base Nacional Comum Curricular, compreendendo-as como um processo histórico, político e cultural, atravessado por interesses de classes. Tendo o materialismo histórico dialético como base metodológica e filosófica, foram mobilizadas as categorias de totalidade e de contradição para apresentar as condições sociais concretas de uma educação, especialmente degradada, no contexto nacional pós-eleições de 2018. Notou-se uma ênfase no discurso do aprendizado pelas competências que desconsideram as desigualdades sociais deste país e pouco ajudam para transformá-las.

Palavras-chave: Desigualdade social. Políticas curriculares. Materialismo. Base Nacional Comum Curricular.

Abstract: This work aims to critically analyze the general skills present in the National Common Curricular Base, understanding them as a historical, political and cultural process, crossed by classes interests. Having dialectical historical materialism as methodological and philosophical basis, the categories of totality and contradiction were mobilized to present the concrete social conditions of an education, specially degraded, in the 2018 post-election national context. It was noticed an emphasis on the discourse of learning by the competences that disregard the social inequalities of this country and do little to transform them.

Keywords: Social inequality. Curricular policies. Materialism. National Common Curricular Base.

Résumé: Cet étude se propose d'analyser de manière critique les compétences générales présentes dans la Base Nationale Commune des Programmes Scolaires, en les appréhendant comme un processus historique, politique et culturel, traversé par les intérêts de classe. Ayant le matérialisme historique dialectique comme base méthodologique et philosophique, on mobilise les catégories de totalité et de contradiction pour présenter les conditions sociales concrètes d'une éducation, particulièrement dégradée, dans le contexte national postélectoral de 2018. On note un accent mis sur le discours de l'apprentissage par compétences qui ne tient pas compte des inégalités sociales du Brésil et ne contribue guère à les transformer.

Mots-clés: Inégalité sociale. Politiques des programmes scolaires. Matérialisme. Base Nationale Commune des Programmes Scolaires.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: rafaelamaiara1@hotmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4243345710169984>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7077-0877>.

Recebido em: 09 de dezembro de 2019

Aceito em: 05 de fevereiro de 2020

Introdução

Mas papai – disse Josep, chorando –, se Deus não existe, quem fez o mundo?

-Bobo – disse o operário, cabisbaixo, quase que segredando. – Bobo. Quem fez o mundo fomos nós, os pedreiros.

(Eduardo Galeano, 2019)

O conceito de *competências* foi pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mobilizado para definir conhecimentos e habilidades que deverão servir para o cotidiano dos/das estudantes e para o mundo do trabalho, segundo a apresentação do próprio documento.

Há muito se fala, e se avalia, segundo critérios de competências: como a leitora, linguística, ou a lógico-matemática, definindo requisitos para serem preenchidos e então considerar que alguém está apto/apta para ler, para falar e para contar, dado que já completou critérios definidos previamente, não só pelo currículo escolar que precisa seguir, mas também por um determinado grupo de sujeitos, uma vez que políticas públicas são construídas em um processo marcado de forma histórica, cultural e social.

Ao se propor a análise crítica de uma base curricular comum, considera-se o conceito de “currículo escolar” de acordo com Sacristán (2000, p. 16), ao dizer que: “significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e resultados”. Nesse sentido, o currículo escolar é como um espaço em disputa por diversos setores da sociedade, sobretudo o empresarial, que busca inserir seus próprios interesses através de uma determinada concepção de desenvolvimento, de aprendizagem, do papel da escola na sociedade e, por fim, dos conteúdos que julgam necessários estar presentes.

Para a realização deste trabalho de cunho bibliográfico qualitativo, materialismo histórico dialético compõe uma referência filosófica e metodológica que guiou a análise realizada, uma vez que é por este referencial que se torna possível o estudo de um fenômeno em movimento, ou seja, considerando as condições concretas, históricas, sociais e culturais no qual ele está inserido. Sendo assim, neste artigo, o fenômeno social estudado é a articulação do campo empresarial brasileiro na construção de um currículo escolar comum, tendo o conceito de “competências” como uma categoria de análise marcada por interesses de classes, uma vez que “toda a sociedade está dividida, cada vez mais, em dois grandes campos hostis, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado” (MARX E ENGELS, 2015, p. 63).

É compreendido que a burguesia é proprietária dos meios de produção e que atua junto ao Estado na manutenção da exploração de classe, bem como na produção de conhecimento, –no caso deste estudo, na produção de um currículo escolar enquanto instrumento de dominação da classe burguesa para a classe proletariada.

Apesar de não existir uma única obra escrita por Marx e Engels que apresente formalmente a dialética, é possível encontrar em Konder (2008) um esforço para sintetizar a proposta dos autores de reorganização do legado deixado por Hegel. Sendo assim, neste artigo, a categoria dialética de *totalidade* é fundamental para que se tragam elementos que ajudem a compor um quadro da realidade onde a BNCC atuará, ou seja, aproximar objeto deste estudo com as transformações sociais recentes no Brasil, especialmente no campo do mercado de trabalho, uma vez que as competências gerais estão voltadas para o “pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Outra categoria dialética a ser utilizada aqui é a da *contradição* enquanto uma forma de “identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o “tecido” de cada totalidade, que dão “vida” a cada totalidade” (KONDER, 2008, p. 44), isto é, para compreender a realidade dialeticamente é necessário observar não só o que ela é, mas também aquilo que ela não é e as conexões que existem entre um ponto e outro. Destarte, uma das maiores contribuições que a dialética traz é a impossibilidade de analisar os fenômenos sociais de forma apenas quantificável, mas também considerar os processos históricos nos quais passam as transformações sociais (KONDER, 2008).

É na luz desta teoria que, então, é interpretada a redação dada pela BNCC. Frente às diversas possibilidades de análises, após a leitura integral do documento, optou-se por extrair o conceito de “competência gerais”, uma vez que se trata da representação de uma ideologia da classe dominante, conforme será demonstrado na segunda seção deste artigo. Visando uma superação dialética que esteja alinhada com a realidade concreta da classe trabalhadora, foram utilizados os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com relação ao “mundo do trabalho” e, também, autores/autoras que analisaram a base criticamente, enquanto aporte teórico de análise, juntamente às categorias de totalidade e contradição. Dado o exposto, o objetivo deste estudo é investigar as competências gerais para a Educação Básica que são sustentadas pela Base Nacional Comum Curricular, sendo elas pautadas por um interesse de classe.

As seções deste artigo dividem-se em duas, além desta introdução. Em um primeiro momento, é apresentada a BNCC, ressaltando-se a influência de grupos empresariais em sua construção. Ainda na primeira seção, é abordado o tema da privatização do currículo escolar e das nuances que se fazem necessárias considerar, confirmando os argumentos de Bernardi,

Rossi e Uczak (2014, 2017 e 2018), Hypolito (2010), Peroni e Caetano (2015) e Borghi (2018). Em seguida, o foco é redirecionado para a análise das competências gerais da BNCC, enquanto um fenômeno social marcado pela presença da classe empresarial, como foi levantado na primeira seção.

É importante salientar que se trata de um estudo teórico da relação entre o grupo empresarial envolvido na construção da BNCC e as competências gerais voltadas para o exercício da cidadania e a formação para o mercado de trabalho. Sendo assim, mesmo que a base represente a ideologia da classe dominante, as classes sociais não são uma categoria estanque, uma vez que “o proletariado passa por diferentes etapas de desenvolvimento. A sua luta contra a burguesia começa com a sua existência” (MARX E ENGELS, 1848/2015, p. 72). Da mesma forma, a burguesia também passa por modificações em seu desenvolvimento e mesmo que a indústria evolua, é o proletariado que “afunda-se cada vez mais abaixo das condições de sua própria classe” (*op. cit.*, p. 77).

Os grupos empresariais e a Base Nacional Comum Curricular: todos por qual educação?

A Base Nacional Comum Curricular é um documento voltado exclusivamente para a Educação Escolar na etapa básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O processo da sua construção teve início oficialmente com a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, que instituiu uma Comissão de 116 especialistas para a elaboração de uma primeira versão da base. Este grupo, segundo a redação, seria formado por:

Professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (BRASIL, 2015, p. 1)

Além disso, a base tem seu respaldo legal garantido na Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu artigo 26º, alterado pela Lei nº 12.796/2013, em que se encontra o seguinte texto:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013, s/p)

Pensada para garantir os direitos mínimos de aprendizagem, a proposta de uma base comum curricular para um país diverso e socialmente desigual como o Brasil esbarra em uma

contradição primordial: a precariedade do ensino público em regiões que enfrentam descasos de todo tipo, não só na educação, mas também na saúde, na cultura, no saneamento básico e no transporte, regiões essas em que o direito à cidade é negado. No ano de 2015, acompanhou-se a mobilização de estudantes secundaristas paulistanos contra o fechamento de escolas, da superlotação em salas de aula e o constante cancelamento do período noturno (o mais acessado pela classe trabalhadora), para além da cidade mais habitada do Brasil; sabe-se também que entre os anos 2014 e 2017, cerca de 4.452 unidades de escolas do campo foram desligadas². Frente a essa realidade, como uma escola pode se preocupar em alcançar um patamar mínimo de ensino, enquanto precisa lutar por sua existência?

Dada a breve apresentação jurídica, a versão analisada neste estudo é a homologada no dia 14 de dezembro de 2018, sendo a terceira e última redação, após um processo composto por consultas e audiências públicas e a apresentação de outras duas versões anteriores. Com um total de 595 páginas, ela é composta por: apresentação, introdução, estrutura da BNCC, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Entretanto, o *locus* desta análise se encontra nas páginas 9 e 10, em que se apresentam dez competências gerais para a Educação Básica.

Interessante ressaltar que na apresentação da BNCC, temos a seguinte redação:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BRASIL, 2018, p. 5).

Trata-se de uma ingenuidade pensar que a escola, sozinha, é capaz de acabar com desigualdade social, entretanto, como lembra Silva (2018, p. 31): “ela pode ser útil para disseminar ideias que coincidam com os interesses da classe trabalhadora, instrumentalizando-a para reconhecer os fundamentos da desigualdade e, a partir desse reconhecimento, poder lutar contra a exploração à qual está submetida na ordem social vigente”.

Apesar da Portaria nº 592/2015 instituir que a comissão de especialistas em educação responsável pela construção da BNCC seja composta por pessoas da área, e assim foi feito, ela acontece em um período marcado por um discurso articulado à lógica da eficiência e da eficácia que, por sua vez, abre espaço para que políticas neoliberais direcionem um progresso

² “Fechamento de escolas do campo no Pará não considera particularidades da região, dizem especialistas” matéria de Leonardo Valle, disponível em: <<https://www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/fechamento-de-escolas-do-campo-no-para-nao-considera-particularidades-da-regiao-dizem-especialistas/>> Acesso em: 14 de fevereiro de 2020.

social pautado em uma lógica mercadológica, uma vez que “a burguesia cria o mundo à sua imagem” (MARX E ENGELS, 1848/2015, p. 67).

No Brasil, a legislação oficial já vem incorporando o princípio da eficiência, desde 1998, enquanto um desdobramento da Emenda Constitucional nº 19 ao dizer que a administração pública deverá obedecer aos princípios de “legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” (BRASIL, 1998). Com isso, passa a haver espaço para que empresas, institutos e Organizações Sociais (OS) ofereçam uma série de pacotes e soluções privatistas que prometem resolver a falta de eficácia dos serviços públicos, minimizando e culpabilizando não só o papel do Estado, como também, no âmbito educacional, a responsabilidade, que vai para professores, pais, gestores e alunos (HYPOLITO, 2010). Sendo assim, desde 1998, temos a construção de um cenário legislativo marcado pela presença da classe empresarial que, movida por seus princípios neoliberais, culpabiliza indivíduos e oferece soluções “à sua maneira”.

É após os anos 1990 que essa nova perspectiva de gestão dos serviços públicos fortalece um cenário em que é possível que grupos empresariais se articulem em eventos, fóruns, movimentos e redes, nacionais e internacionais, para construir uma agenda educacional própria e oferecê-la ao Estado, buscando fazer valer o princípio de eficácia. É nessa articulação que surgem propostas como, por exemplo, a formação de novas habilidades e competências (BERNARDI, ROSSI E UCZAK, 2014; 2017) que deveriam estar presentes na base comum curricular como uma forma de adquirir um pleno desenvolvimento, ou seja, ter uma vida eficaz. Neste mesmo sentido, Peroni e Caetano (2015) atentam que esse processo de mercadificação da educação pública não deve ser compreendido como algo abstrato, limitado a um campo conceitual, mas sim como algo que ocorre envolvendo sujeitos e processos.

Neste estudo, consideramos os princípios de eficácia e eficiência segundo Adrião e Garcia (2008, p. 782) ao contextualizar essa ressignificação da gestão pública:

Por eficácia entende-se o resultado obtido pela ação escolar ao alcançar objetivos educacionais previamente definidos. Já a eficiência refere-se ao atendimento desses objetivos com maior economia de esforços e recursos possíveis. A produtividade da escola estaria, então diretamente, relacionada à existência de processos mais eficazes e mais eficientes.

Assim, o posicionamento contrário ao princípio de eficiência não é o objetivo deste estudo, uma vez que se trata de uma forma de garantir a ampliação qualitativa do serviço público. Cabe aqui apenas a seguinte reflexão: se são os grupos empresariais que encomendam estudos para

apontar os problemas do sistema educacional brasileiro³, torna-se nítido a unilateralidade da articulação entre os diagnósticos sobre a ineficiência da educação e a oferta de soluções.

Entretanto, com “governos conservadores e de ideologia privatizante” (*op. cit.*, 2008, p. 781) e, em especial, no contexto do Brasil pós eleições de 2018⁴, os serviços públicos passam a serem vistos não como um direito, mas como um gasto que gera *déficit* ao Estado. Nesse cenário, cresce o embate em busca de soluções para o problema do desempenho e da qualidade das escolas públicas. Tal embate que não deve se restringir ao campo empresarial, ou governamental, mas também deve ser uma pauta de pesquisadores e de toda a classe trabalhadora, para que a educação básica seja garantida enquanto um direito e um serviço público e gratuito, frente às tenebrosas propostas de privatizações atuais⁵.

É nessa flexibilização da relação entre o público e o privado que surgem movimentos empresariais impulsionados pela causa da educação. Um exemplo deles é o Todos Pela Educação (TPE), uma organização social fundada em 2006 que busca:

Avaliar criticamente as ações dos governos e legisladores para a área, procuramos promover a **mobilização de atores-chave** do cenário nacional pela Educação, **monitoramos** continuamente os indicadores e as políticas educacionais e **produzimos conhecimento** que possa apoiar a tomada de decisão das diferentes esferas do poder público que impactam os rumos da Educação (TPE, s/d, grifos deles)⁶.

Sobre o TPE, Rossi, Bernardi e Uczak, comentam que:

Essa ideia sedutora de que ‘todos’ se unem pela educação, utilizada pelo Movimento, propôs a mobilização da iniciativa privada e das organizações sociais do terceiro setor para atuar junto com o Estado no provimento da educação. Apropriando-se de bandeiras de lutas históricas pela democratização da educação, ressignificando-as, o Movimento passou a defender a ampliação da jornada escolar, a universalização do atendimento educacional, as propostas de avaliação em larga escala, os incentivos à realização de parcerias externas que buscam apoio às atividades educacionais, entre outras questões (ROSSI, BERNARDI E UCZAK, 2018, p. 32).

³ Um exemplo disso são as publicações do Instituto Ayrton Senna chamadas “Diagnósticos da Educação” em que para “cada uma das 27 secretarias de Educação do país está sendo oferecido um diagnóstico personalizado para observar com precisão a situação educacional do estado” (IAS, 2020, s/p)

⁴ Em reunião com a imprensa, no dia 14 de janeiro de 2020, o secretário de Desestatização, Desinvestimento e Mercados do Ministério da Economia, Salim Mattar, anunciou que a meta de privatizações para este ano é a diminuição de, pelo menos, 300 ativos ligados a União. Segundo ele, este objetivo seria alcançado de forma acelerada por um processo chamado *fast-track* e vendas maiores estão planejadas para os próximos anos (BRASIL, 2020). Disponível em: <<http://www.economia.gov.br/noticias/2020/01/meta-de-privatizacoes-para-2020-e-de-r-150-bilhoes>> Acesso em: 14/02/2020

⁵ Vale lembrar também que no pacote de “soluções” que Paulo Guedes, ministro da Economia, apresentou para a educação brasileira, está incluso o uso de *vouchers* para o ensino básico, a cobrança de mensalidade no ensino superior público, a transferência do Ensino Superior da pasta da Educação para a pasta da Ciência e Tecnologia, e, por fim, a ampliação do ensino à distância.

⁶ Informação disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco_67>. Acesso em 14/02/2020.

Na composição do conselho de governança nota-se a majoritária presença de representantes da classe empresarial bancária (*Antonio Jacinto Matias*, vice-presidente da FEBRABAN – Federação Brasileira de Bancos; *Denise Aguiar Alvarez* da Fundação Bradesco; *Eduardo Mazzilli de Vassimon*, do Itaú BBA; *Fábio Coletti Barbosa*, ex-presidente do Santander; *Jair Ribeiro da Silva Neto*, do Banco Indusval & Partners; e *Rodolfo Villela Marino*, da Itaú S.A., sendo que este tem uma fortuna avaliada em 1.5 bilhões de dólares⁷), e em um número muito menor, também nota-se a presença de economistas (*Ricardo Henriques*), empresários/empresárias (*Beatriz Johannpeter*, *Eduarda Penido Dalla Vecchia*, *Eduarda Penido Dalla Vecchia*, *Luciano Dias Monteiro*, *Luis Norberto Pascoal e Paulo Sergio Kakinoff*), intelectuais (*Cesar Callegari* - Presidente da Comissão de Elaboração da BNCC), docentes brasileiros (*Ana Maria Dias dos Santos Diniz*, e *Mozart Neves Ramos*, que também é diretor do Instituto Ayrton Senna) e uma psicóloga (*Rose Schettini*).

Com a decomposição dos integrantes, é possível compreender que esse movimento atua através de uma lógica gerencialista, em que a marca “todos pela educação” trata de um coletivo que defende seus interesses particulares e articulados em prol de um projeto social de classe que perpetua a lógica capitalista de exploração do trabalho, levantando bandeiras distantes da luta da classe trabalhadora e defendendo, cada vez mais, uma lógica meritocrática. É com esse viés, que o movimento atuou diretamente na construção do Plano Nacional de Educação, em alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e da Base Nacional Comum Curricular (ROSSI, BERNARDI E UCZAK, 2014; 2018).

Outro movimento tomado pela classe empresarial é o Movimento pela Base Nacional Comum (MBCC), que surgiu em 2013, sendo ele anterior à criação da portaria de nº 592/2015, que instituiu a comissão de especialistas para a elaboração da própria base. Dos 64 integrantes desse Movimento, 34 também eram do TPE (ROSSI, BERNARDI e UCZAK, 2018), ou seja, cerca de 53,12% do total. Para além de uma questão quantitativa, esse número representa a presença dos mesmos sujeitos e grupos atuando na construção das políticas públicas educacionais. Uma outra reflexão que esse dado aponta é o da contradição histórica que há no fato de que o Movimento surge anterior à própria criação da portaria que marca o início da construção da base, assim, quando se afirma que as empresas são clientes do Estado nas nuances da privatização, esse dado nos leva a questionar quem, de fato, é cliente de quem? Quem está a serviço de quem? Marx e Engels (1848/2015, p. 65) diriam que “o executivo do Estado moderno não é mais do que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda a classe burguesa”.

⁷ Informação disponível em: <<https://www.forbes.com/profile/rodolfo-villela-marino/#b6cb21b51396>>. Acesso em 14/02/2020.

Pode-se concluir, cientes de que esse debate tem uma amplitude superior ao alcance deste artigo, que em uma sociedade capitalista os interesses do Estado e da burguesia são intrincados ao ponto de dificultar a delimitação de fronteiras entre quais são os interesses públicos e quais seriam os interesses privados, uma vez que o Estado viabiliza os interesses da classe burguesa empresarial, ao passo que essa mesma classe burguesa faz uso do Estado para a reprodução de uma ideologia dominante.

No mapeamento dos sujeitos que atuaram na construção da BNCC, através do MBCC, realizado por Rossi, Bernardi e Uczak (2018), podem-se extrair outros fatores interessantes. Dentre os 64 integrantes, 5 já ocuparam cargo no Ministério da Educação (MEC) e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – órgãos governamentais; 4 ocuparam cargo no Conselho Nacional de Educação (CNE); 3 foram deputados federais; um representa o Banco Mundial; 4 já foram secretários de educação em nível estadual e municipal; 6 representam instituições; 4 representam o Instituto Ayrton Senna (sendo a instituição com mais representantes no quadro) e apenas 6 são apontados como professores pelas autoras. Tais fatores são importantes pois,

[...] entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação (SACRISTÁN, 2000, p. 21)

Peroni e Caetano (2015) contribuem com a caracterização desse Movimento ao trazerem que não se trata de uma interferência direta nos interesses econômicos e no papel do Estado, porém, atuam diretamente com o Estado fazendo com que ele assuma os valores do mercado de flexibilização, inovação, eficácia e eficiência. Tais qualidades serão explicitadas na próxima seção deste artigo, em que é possível realizar uma comparação teórica e conceitual com algumas das dez competências gerais da BNCC.

Faz-se necessário um posicionamento teórico do que está sendo compreendido como currículo escolar neste artigo. Sacristán (2000, p. 13) afirma que:

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la.

Dessa forma, compreende-se o currículo escolar como um projeto de sociedade que representa interesses políticos, administrativos e econômicos. Ainda que essas ambições, da

classe trabalhadora e da classe burguesa, sejam antagônicas por natureza, neste artigo assume-se o compromisso de desvelar as contradições presentes em um documento de abrangência nacional como a base é.

Considerando ainda que a BNCC não é o currículo em si, faz-se necessária a reflexão de qual é o seu lugar neste artigo, ou seja, o motivo de estudá-la. Sacristán (2000) apresenta um modelo de quadro processual que representa as fases distintas do desenvolvimento de um currículo. Assim, para o autor, esse processo dá-se nas seguintes etapas: *prescrito* – em que se definem as referências para a sua organização; *apresentado* – em que se “traduzem” essas referências e estudos levantados para docentes; *planejado* – que compete às necessidades particulares de quem o faz, podendo ser um planejamento anual, mensal, diário...; em *ação* – a prática docente em sala de aula; *realizado* – considerando os diversos fatores que afetam tanto discentes quanto docentes; e, por fim, o currículo *avaliado* – podendo ser tanto quanto ao rendimento de discentes, quanto à concretização do programa curricular (*op. cit.* p. 104-106). Fundamentado nisso, de certo que é possível concordar com o autor de que se trata de um processo de embates e lutas que partem de diversos interesses: coletivos, empresariais, públicos e privados. Nesse contexto, Borghi (2018) situa que a BNCC está localizada na fase de currículo prescrito, ou seja, um livro referencial, não um manual ou modelo a ser seguido.

Com relação às competências gerais da BNCC, o *site* do MBCC indica que se trata de um “fio condutor” que estudantes devem desenvolver desde a Educação Infantil, até o Ensino Médio. Não se trata de uma nova disciplina no currículo, mas algo que irá perpassar por todos os demais componentes curriculares de forma transversal.

No esforço do movimento empresarial de fazer valer sua conquista, ou seja, de atuar diretamente na construção da Base, o *site* informa uma série de recursos que auxiliariam a implementação da mesma. Sendo assim, há um guia dedicado à explicação dessas competências no site da revista Nova Escola (que tem a *Fundação Lemann* como parceira e mantenedora, ou seja, uma das integrantes do TPE e do MBCC); também há um documento redigido pela MBCC em parceria com a *Center for Curriculum Redesign*, uma série de vídeos no *Youtube* explicando como trabalhar as competências encaixando em áreas de conhecimento e, para finalizar, um guia de implementação da BNCC para a construção de um currículo de educação integral que foi produzido pelo Instituto Ayrton Senna, outro agente que aparece tanto na TPE, quanto no MBCC.

Destarte, é importante salientar que essa concepção, do aprendizado através de competências, está de acordo com a agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), sendo possível traçar um paralelo, também, com a Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico⁸ (OCDE, 2015), ao trazer que a economia do país está relacionada aos fatores sociais e educacionais, apontando para a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais como uma ferramenta para o progresso do país e a superação de desafios como: a crise financeira que gera desemprego, a saúde que gera obesidade e a situação ambiental.

É por meio da luta que a classe trabalhadora conquista e também defende a permanência de seus direitos, especialmente em tempos políticos em que se marginalizam os movimentos sociais, limita-se um teto de gastos com serviços públicos essenciais, desestatizam o Estado a passos largos e paira uma constante ameaça à tudo o que já foi conquistado, momentos esses em que a frase do escritor uruguaio Eduardo Galeno (s/d) reverbera em seu sentido revolucionário: “Somos porque ganhamos. Se perdemos, deixamos de ser”. Esse é o lugar que a burguesia tem para a classe trabalhadora, o lugar da exploração de classes por meio da redução de direitos. Nesse sentido, Rossi, Bernardi e Uczak (2017) apontam que apesar de ter conquistado o acesso à educação, esse acesso ainda está fragilizado pela disputa na questão de sua qualidade e consolidação. Assim, reitera-se a ideia de que a luta da classe proletariada atual é pela garantia e permanência da educação pública com qualidade e emancipada.

Dentre esses desafios, também pode-se acrescentar a preocupação com os conteúdos que entram na escola por meio desse currículo prescrito: quais sentidos sociais, ideológicos e políticos estão impressos nessas prescrições? O tensionamento dessa questão se faz importante quando defendemos a superação de um sistema capitalista, dos valores neoliberais e da construção do socialismo.

Zanardi (2019, p. 9) aponta que “não pode deixar de se registrar como a crise do capitalismo acaba por atingir radicalmente as parcas conquistas das classes trabalhadoras e traz sob aparentes medidas técnicas soluções falsamente neutras que produzem efeitos nocivos a maioria da população”.

Com essa mesma intenção - revelar uma suposta neutralidade -, serão analisadas as competências gerais da BNCC enquanto um dos conteúdos em que agentes privados tiveram influência no processo de construção da Base.

Competências Gerais da BNCC: quem elas representam?

A BNCC (BRASIL, 2018) se apresenta como um documento que propõe aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas que compõem a Educação

⁸ Trata-se do estudo da OCDE à respeito das competências para o progresso social

Básica; para tanto, é necessário que as redes e sistemas de ensino garantam um patamar de aprendizagem em comum, utilizando a própria base como instrumento.

A lógica de operação da administração pública pautada pelo princípio de eficácia também atinge a construção da própria BNCC enquanto um documento voltado para a educação básica, seja na rede pública ou na rede privada. Ser competente é ser eficaz e eficiente, é saber utilizar o conhecimento adquirido na escola como um recurso para lidar com a vida, exercer a cidadania e estar no mercado de trabalho. Na medida em que os/as estudantes são avaliados/avaliadas e considerados/consideradas a partir de competências e habilidades pré-definidas, institui-se uma forma de controle social que utiliza a escola como uma ferramenta, dentro de uma sociedade capitalista, de treinamento para ser útil e eficaz no mercado de trabalho, mesmo que em condições de precariedade e uma dissolução de leis trabalhistas conquistadas em um processo tão caro para a população brasileira.

Nesse sentido, de acordo com o documento, um dos apoios pedagógicos para tornar a educação mais atrativa e combater a evasão escolar é a definição de dez competências gerais a serem desenvolvidas de forma inter-relacionada com os componentes curriculares.

A BNCC define competência como a capacidade de mover seus conhecimentos e habilidades (aqui há uma separação entre cognitivas e socioemocionais) para lidar com situações “complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (*op. cit*, p. 8). Entretanto, Silva (2018) aponta para um processo que leva à submissão da subjetividade da classe trabalhadora a interesses hegemônicos, como veremos a seguir.

Marilena Chauí (2016, p. 113), à respeito da ideologia das competências, aponta que se trata da “formação de pessoas competentes cuja contra partida é a aparição de incompetentes sociais”, ou seja, consideram uma pessoa competente quando ela possui um determinado e institucionalizado saber, colocando como incompetente aquele que está de fora, expropriado, desse saber reconhecido como o “oficial”. Silva (2018, p. 129) contribui ao dizer que se trata de um processo de alienação e de “apropriação de formas estereotipadas de ser e agir no mundo”. Assim, ao centrando-se o debate considerando o momento histórico atual, dentro de uma sociedade capitalista e que precisa de estratégias para a manutenção da ordem social dominante, a ideologia das competências vem para regular a individualidade e responsabilizar o próprio indivíduo por seu sucesso, por seu fracasso e pelo caminho que trilha para a conquista de sua liberdade e prosperidade.

A seguir, a apresentação das dez competências na íntegra:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade,

continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria as ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e articular informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

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

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9 e 10)

O MBNC, cumprindo a sua missão de apresentar para a sociedade suas concepções a respeito da BNCC, apresenta que essas 10 competências foram definidas pensando nas necessidades da sociedade para o século 21, e deverá reger todas as demais competências dos componentes curriculares em cada etapa da Educação Básica. Assim, a proposta é promover um desenvolvimento integral por meio das dimensões: intelectual, emocional, corporal, social e cultural⁹. Explicita-se aqui, portanto, o aspecto ideológico e psicológico de concepção de sujeito e de sociedade impressa nesse processo de construção da BNCC: um sujeito capaz de se desenvolver integralmente, mesmo que vivendo em uma sociedade pautada na

⁹ Informação retirada da seção “dúvidas frequentes” da página on-line do MBNC

meritocracia em que não há espaço para que todos estejam no mesmo patamar de desenvolvimento, uma vez que para a manutenção da exploração de classes, é necessário que sempre exista uma dominante e uma dominada.

Na seção “Os fundamentos pedagógicos da BNCC: foco no desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 13-15) é apontado que as necessidades do século 21 são construídas de acordo com os resultados das avaliações internacionais realizadas por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – PISA*), dos relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO*), ou seja, explicitando as “contradições que se colocam na conquista de direitos para as populações mais pobres e o fortalecimento da elite capitalista brasileira” (ZANARDI, 2019, p. 11) ao valorizar os saberes hegemônicos e controversos de organizações internacionais que nessas avaliações defendem e contribuem para a manutenção de seus próprios interesses.

A influência da OCDE também se dá na medida em que ela ocupa um lugar de “Ministro da Educação Mundial”, colaborando com uma visão meritocrática de educação que desconsidera as marcas da desigualdade social (ZANARDI, 2019). É nesse sentido que esta seção apresenta a preocupação em contrapor tais competências com os dados estatísticos mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre outros indicadores, embasados no materialismo histórico dialético, que demarcarão o lugar dessas competências em uma sociedade pautada em interesses de classe.

É importante salientar, entretanto, a competência de nº 8: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.” Ao trazer a importância do cuidado da saúde emocional, com autocrítica e capacidade de lidar com ela, observa-se a ligação com os conceitos de “gerir emoções” e “trabalhar com o outro”, apresentado em OCDE (2015). Essa competência é primordial à reflexão de que um dos pilares que sustentam o neoliberalismo é a centralização no indivíduo. Em contraste com uma perspectiva materialista histórico-cultural de sociedade que compreende as emoções em um processo psicológico que se dá por meio das relações sociais e da comunicação, como instrumento para tal, percebe-se a coisificação do sujeito e a submissão a um controle cultural de regulação externa por meio de processos avaliativos (SILVA, 2018). A respeito dessa regulação externa, Peroni e Caetano (*op. cit.* p. 340) contribuem ao trazer que as parcerias entre instituições como o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Unibanco nas escolas públicas constroem-se “com um forte controle e monitoramento dos resultados”.

Em consonância, as competências 5, 6, 7, 8, 9 e 10 apontam para um autogerenciamento de vida, centrada na capacidade de fazer suas próprias escolhas e definir um projeto de vida “com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”. Essa concepção choca-se com o mais recente relatório de indicadores sociais do IBGE, no qual se explicita a extrema desigualdade social e a negligência reservada à infância em nosso país, uma vez que 42,3% das crianças entre 0 a 14 anos, vivem abaixo da linha da pobreza e em condições vulneráveis, inclusive de moradia (IBGE, 2019)¹⁰. Esses dados instigam a reflexão a respeito do direcionamento dessas competências, em específico: em quais condições de vida uma criança é capaz de se desenvolver plenamente, como se objetiva não só na base, mas também em outros documentos oficiais?

Ao realizar uma análise da BNCC, Macedo (2015, p. 897) é contundente em afirmar que: “Trata-se de uma promessa, por certo, tentadora, de igualdade e inclusão universal no mundo e na política, exceto pelo fato de que ela não será jamais cumprida”, uma vez que a universalização dos direitos sociais remete à exclusão de particularidades como essa, por exemplo, de pobreza e que desconsidera o sujeito concreto: mulher, criança, negra, nordestina, LGBTQA, dentre outras marcas sociais, que podem até não determinar a vida do sujeito, mas que servem de instrumento para a manutenção da opressão de uma sociedade de classes sociais antagônicas.

É também um compromisso com esse sujeito concreto tratar a escolha pela filosofia/perspectiva materialista histórica e dialética ao compreender que:

Somente é possível compreender a origem das relações sociais pela compreensão da evolução histórica da humanidade ao mesmo tempo em que o indivíduo humano somente o é, de fato, se for dotado de capacidade de desenvolver atividades sociais de transformação desta própria realidade histórica dada (PAES, 2006, p. 177).

Ainda a respeito da formação por competências, Silva (*op. cit.*, p. 135) alerta para o fato de que se trata de uma redução dos problemas sociais e coloca o ensino como um processo de treino, de adaptação, de modelagem em conformidade com a operacionalização da força de trabalho. Isso se expressa principalmente na competência geral de número 10, ao integrar os conceitos de flexibilidade, resiliência e determinação no momento de tomar decisões. Tais conceitos não são desfavoráveis por si próprios, mas frente ao nosso compromisso histórico, cultural e social, cabe o contraste com o movimento de fragilização dos direitos trabalhistas e crescimento da informalidade como um fator que representa a desigualdade social. Dessa forma, no ano de 2017, 40,8% da população ocupada era com trabalho informal, ou seja, sem

¹⁰ Trata-se da síntese da análise das condições de vida da população brasileira.

carteira de trabalho assinada e por conta própria, como por exemplo os motoristas e entregadores por aplicativos (IBGE, 2019). A condição de trabalho informal compete estritamente a esses conceitos, uma vez que se oferece uma suposta “flexibilidade” de horário (o trabalhador passa a trabalhar no momento em que liga o aplicativo), e exige resiliência (para enfrentar as horas no trânsito, por exemplo) e determinação (para sobreviver e sustentar a família, no contexto de crescimento do desemprego que o país vive). Além disso:

Acontece que, na medida em que o processo acelerado de transformações no sistema produtivo demanda a propalada flexibilização das relações de trabalho, revelando às/aos trabalhadoras/es que elas/es não são mais do que objetos descartáveis que rapidamente se tornam obsoletas/os, torna-se cada vez mais difícil sentir segurança em relação ao futuro e, na contramão da demanda por indivíduos responsáveis, capazes de adiar indefinidamente a realização do desejo de satisfação e realização pessoal, instala-se a lógica do “tudo ou nada”, que incita as pessoas a se arriscarem continuamente em busca de alguma satisfação, ainda que momentânea (SILVA, 2018, p. 139).

Voltando para as competências gerais da BNCC, também é importante tensionar a concepção de que existem habilidades cognitivas e habilidades socioemocionais como apresentadas na página 8 do documento. Bernardi, Rossi e Uczak (2018) apontam que o MBNC, além de definir a agenda de implementação da Base e determinar os conteúdos a serem inseridos nela, também atua na configuração da forma que os sujeitos têm de existir no mundo, principalmente através dessas habilidades socioemocionais. Ao problematizar essa concepção cartesiana do desenvolvimento humano, que aponta para uma separação entre razão e emoção, compreende-se que se trata de uma perigosa simplificação da complexidade que é o “tornar-se humano”. Smolka et al. (2015) analisam o instrumento de avaliação socioemocional *SENNA* (*Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment*), proposto por Santos e Primi (2014) por meio de diferentes abordagens do campo da psicologia, sendo que ao chegarem na perspectiva histórico-cultural em que “os processos psicológicos, compreendidos em sua dimensão histórica e cultural, são (trans)formados pela atividade do próprio homem em uma rede de relações”, as autoras argumentam: “ressalta-se a integralidade do desenvolvimento, a unidade das dimensões orgânicas e psíquica, social e individual, e o fato de que, no processo de desenvolvimento, não se modificam aspectos isolados da personalidade da criança, mas essa se reestrutura como um todo complexo.” (SMOLKA, et. al, 2015, p. 228). Tal relatório foi encomendado e financiado pelo Instituto Ayrton Senna, um dos integrantes do TPE e do MBNC e que segue se articulando, por meio do Estado, na (re)formulação do currículo das escolas públicas brasileiras, como por exemplo, oferecendo formação a respeito das competências socioemocionais para professores no Estado de São Paulo no processo de implementação do Inova Educação, uma nova

organização curricular que visa acrescentar três novas disciplinas no cotidiano Escolar do Fundamental II e Médio: projeto de vida, tecnologia e eletivas.

Com isso, analisa-se que apesar desse incentivo para que as competências gerais sejam preparatórias para o mercado de trabalho, nas condições que estão prescritas, aponta-se que não se trata de um estímulo para uma concepção de trabalho emancipador, como uma atividade potencialmente criadora, mas um trabalho pautado na exploração de classe social. A escola é vista como um longo processo seletivo em que, no final, ao receber um diploma, define-se quem irá para o mercado de trabalho e quem não tem competência necessária para prosperar. “O desenvolvimento do trabalho criador aparece, assim, aos olhos de Marx, como uma condição necessária para que o homem seja cada vez mais livre, mais humano, mais dono de si próprio” (KONDER, 1981, p. 44) – é nesse sentido que deveria se tratar uma educação preocupada com o desenvolvimento integral: a formação de um ser humano livre e não escravo de condições trabalhistas exploratórias.

Dado o exposto, objetivou-se acrescentar ao debate crítico com relação à construção da BNCC e à influência empresarial nela, bem como Peroni e Caetano (2015, p. 348) apontam:

O setor privado está cada vez mais organizado para dar direção às políticas públicas. No entanto, entendemos que o setor privado mercantil, organizado ou não em redes, não é uma abstração. Ele é formado e operado por sujeitos individuais e coletivos em um projeto de classe, sendo parte de uma ofensiva histórica do capital e com especificidades neste período particular do capitalismo.

Assim, espera-se demonstrar como se configura uma política educacional enquanto grande mercado a ser disputado, uma vez que é na escola, e especialmente no ensino médio, onde se encontram os futuros trabalhadores e trabalhadoras do país.

Considerações finais

Este trabalho foi iniciado com a citação do escritor uruguaio Eduardo Galeano, em que ele ressalta a importância da classe trabalhadora na construção da sociedade. Tal epígrafe também teve um caráter filosófico de nortear os caminhos deste estudo: exaltar o proletariado enquanto sujeito potencialmente transformador da sociedade, desde que esteja emancipado dos enganos ideológicos da classe burguesa. Essa concepção pode parecer forte, mas se torna cada vez mais necessária frente aos ataques constantes destinados a uma classe historicamente oprimida.

Tendo o materialismo histórico-dialético como fundamento metodológico, mobilizamos a categoria de totalidade para centralizar o problema da construção de um currículo educacional comum cercado por interesses e valores empresariais burgueses. Nesse processo, a categoria da

contradição - em um fenômeno é composto por diversas unidades contraditórias que não necessariamente negam umas às outras para existir -, constatou-se a frieza do discurso de “ser competente” e pronto para o mercado de trabalho, em uma nação que mal oferece trabalho e, quando muito, o faz em condições de estresse, autorregulação e autogestão.

Definir quem é competente implica a recusa de todos aqueles/aquelas que não são, ou seja, implica definir quem são os incompetentes, quem irá participar plenamente da sociedade, quem terá sucesso e quem *não*. E o que seria “participar da sociedade”, no contexto do capitalismo? É ter um trabalho assalariado que pague um “salário mínimo, isto é, a soma dos meios de subsistência que são absolutamente necessários para manter vivo um operário como operário” (MARX E ENGELS, 1848/2015, p. 80)? Mesmo sendo um documento publicado pela primeira vez em 1848, o Manifesto do Partido Comunista denuncia as condições precárias em que a classe trabalhadora, ainda hoje, encontra para “existir”.

A análise crítica das competências gerais presentes na BNCC, como proposto neste estudo, evidenciou que por meio de um discurso de desenvolvimento integral do ser humano e preparação para o “mundo do trabalho”, encontram-se interesses empresariais voltados para a formação de jovens em um cenário em que o mercado de trabalho está cada vez mais precário. A preocupação com a formação de competências pode ser considerada a formação de uma de uma mão-de-obra cada vez mais racional, controlada e passiva, especialmente as que incentivam uma autogestão emocional.

Observa-se que os mesmos empresários que atuam no TPE também atuam no MBCC, enquanto interlocutores entre a sociedade civil e o Estado, defendendo, porém, um projeto de classe pautado no neoliberalismo que sustenta a exploração trabalhista.

Dado o exposto, espera-se que a contextualização da barbárie, que foi aqui apresentada, possa contribuir com os estudos de políticas educacionais em debate, como também, ampliar um horizonte para a construção de uma sociedade capaz de garantir uma existência digna para cada um, e para todos.

Referências:

ADRIÃO, Tereza; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.38, n. 135, p. 779-796, Set./Dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742008000300012>.

BERNARDI, Liane. M.; UCZACK, Lucia. H.; ROSSI, Alexandre. J. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. *X ANPED SUL*, Florianópolis, outubro de 2014.

BERNARDI, Liane. M.; UCZACK, Lucia. H.; ROSSI, Alexandre. J. Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 355 - 376, set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol33n22017.71503>.

BERNARDI, Liane. M.; UCZACK, Lucia. H.; ROSSI, Alexandre. J. Relações do Movimento Empresarial na Política Educacional Brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 18-n.1, p. 29, 2018

BORGHI, Raquel. Incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015) *In: GARCIA, T. e ADRIÃO, T. Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015) Coleção estudos sobre a privatização da educação no Brasil. Curitiba: CRV, 2018. (vol.1., p.61-70) ISBN: 9788544428733*

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípio e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. *In: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 de junho de 1998. Seção 1, página 1.*

BRASIL. Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013

BRASIL. Portaria N.º - 592, De 17 De Junho De 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. *In: Diário Oficial da União, Brasília, DF, N.º 114, quinta-feira, 18 de junho de 2015. Seção I, parte 1*

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 18 fev. 2020.

CHAUÍ, Marilena. *A ideologia da competência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Autêntica, 2014

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2019

HYPOLITO, Álvaro. M. Políticas curriculares, Estado e regulamentação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, dezembro de 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015>.

IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*: 2019. Rio de Janeiro, 2019.

KONDER, Leandro. *Marx: vida e obra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302015155700>.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Edipro, 1848/2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141998000300002>.

OCDE. *Competências para o Progresso Social*. 2014. Disponível em: <http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/Sao-Paulo-Forum_issues-paper-Portugues_final.pdf>.

PAES, Paulo D. Vigotski e os fundamentos de uma psicologia marxista. *Cadernos Cemarx*, n. 3, jul. 2006. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10876>>.

PERONI, Vera; CAETANO, Raquel. O Público e privado em educação. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.584>.

SACRISTAN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SILVA, Márcio. M. da. *A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora*. Tese de doutorado em educação escolar. Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2018, 169 p.

SMOLKA, Ana. L. B. *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302015150030>.

ZANARDI, Teodoro A. C. Qual é o lugar da base? *Educação e Políticas em Debate*, Minas Gerais, v. 8, n. 1, p. 5-18, 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v8n1a2019-48794>.