

A favor de quem a BNCC trabalha? A política do conhecimento oficial à luz das teorias críticas e sociológicas do currículo

Vergas Vitória Andrade da Silva¹

Resumo

O artigo analisa as formas de organização do conhecimento escolar credenciadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando desvelar interesses subjacentes às suas formulações. À luz das teorias críticas e sociológicas do currículo, este estudo parte do pressuposto de que a BNCC é um artefato cultural que organiza os saberes escolares de maneira interessada e seletiva. Por meio da análise documental, o trabalho infere que a BNCC, enquanto política do conhecimento oficial, é um documento produto de tensões, conflitos e relações de força estabelecidas entre grupos que buscam garantir o controle dos dispositivos educacionais no Brasil. O artigo conclui que as formas de organização do conhecimento escolar impostas na BNCC, sendo expressão das relações sociais de poder, transmitem visões sociais particulares, inculcando valores inerentes ao pragmatismo produtivo do capital-trabalho.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; teorias do currículo; política do conhecimento oficial.

In favour of whom does the National Common Curricular Base work? The policy of official knowledge in the light of critical and sociological theories of curriculum

Abstract

The article analyses the forms of organization of school knowledge accredited by the National Common Curricular Base (BNCC), seeking to reveal interests underlying their formulations. In the light of critical and sociological theories of the curriculum, this study assumes that the BNCC is a cultural artifact that organizes school knowledge in an interested and selective manner. Through document analysis, the work infers that the BNCC, as an official knowledge policy, is a document that is the product of tensions, conflicts and power relations established between groups that seek to guarantee control of educational devices in Brazil. The article concludes that the forms of organization of school knowledge imposed in the BNCC, being an expression of social power relations, transmit particular social visions, inculcating values inherent to the productive pragmatism of labour capital.

Keywords: Common National Curriculum Base; Curriculum theories; policy of official knowledge.

¹ Doutora em Ciências Sociais (UFRN). Docente na Escola de Aplicação (EA/UFPa) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPa). E-mail: vergas@ufpa.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3730-5938>.

¿A favor de quién funciona la Base Curricular Común Nacional? La política del conocimiento oficial a la luz de las teorías críticas y sociológicas del currículo

Resumen

El artículo analiza las formas de organización del saber escolar acreditadas por la Base Nacional Común Curricular (BNCC), buscando develar intereses que subyacen en sus formulaciones. A la luz de las teorías críticas y sociológicas del currículo, este estudio asume que la BNCC es un artefacto cultural que organiza el saber escolar de manera interesada y selectiva. A través del análisis documental, el trabajo infiere que la BNCC, como política oficial de conocimiento, es un documento producto de tensiones, conflictos y relaciones de poder establecidas entre grupos que buscan garantizar el control de los dispositivos educativos en Brasil. El artículo concluye que las formas de organización del saber escolar impuestas en la BNCC, siendo expresión de las relaciones sociales de poder, transmiten visiones sociales particulares, inculcando valores inherentes al pragmatismo productivo del capital de trabajo.

Palabras llave: Base Curricular Nacional Común; teorías curriculares; política de conocimiento oficial.

1 INTRODUÇÃO

O debate em torno das reformas curriculares e seus reflexos no âmbito escolar constitui um vasto campo de interesses de estudiosos(as) nas ciências sociais e educação, reunindo diversos(as) autores(as), perspectivas e abordagens (Frigotto; Ramos, 2016; Silva; Ferreti, 2017; Araújo, 2019; Moura; Benachio, 2021). A literatura voltada à compreensão dos interesses subjacentes às formulações de políticas curriculares para a educação básica tem evidenciado, ao longo dos últimos anos, que há um hiato entre o que prescreve os documentos oficiais e como a comunidade escolar deles se apropriam (Silva *et al.*, 2020; Costa; Silva, 2019). No cenário contemporâneo, várias são as pesquisas que buscam explicar as nuances que perpassam o binômio Novo Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses estudos são unânimes ao constatar que tais reformas promovem profundas alterações na organização e no currículo do ensino médio brasileiro e fragilizam o direito à educação (Mendonça; Fialho, 2020; Filipe; Silva; Costa, 2021; Gomides; Sousa Júnior, 2021; Santos; Martins, 2021).

Os(as) autores(as) pertencentes a essa corrente de estudos examinam, sob diferentes olhares e enfoques, as minúcias inerentes às atuais políticas curriculares para a educação básica brasileira, estimulando, assim, a formação de uma visão crítica e pluralista ao debate acadêmico contemporâneo. Esses(as) pesquisadores(as) construíram

modelos analíticos de grande consistência teórica em torno da tese segundo a qual a política que estabelece uma base nacional e comum para os currículos e reforma o ensino médio comporta sérios prejuízos formativos à juventude brasileira. Essas investigações desvelaram o que subjaz aos interesses dissimulados dos “reformistas”. Utilizando de duas características “antigas” da sociologia, a do desvelamento e da desnaturalização dos fenômenos sociais, essas análises revelaram que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio preenchem funções diferentes daquelas que lhes são oficialmente atribuídas, lembrando-nos que não se pode tomar como fato consumado o que elas dizem de si mesmas, sendo necessário, portanto, enxergar o que se esconde atrás da fachada, da vitrine oficial. De alguma maneira, essa é a conclusão a que estes estudos chegam.

E o que se vê atrás da fachada oficial da BNCC e da Reforma do Ensino Médio? Emergindo no cenário educacional como propostas reformistas novas, inéditas e originais, são, em verdade, um “*museu de grandes novidades*”, pois resgatam “discursos empoeirados” encobertando “velhos propósitos”, como bem assinalou Mônica Silva (2018, p. 02). A título de exemplo, a centralidade conferida à noção de competência na BNCC recupera um discurso da década de 1990, apresentando caráter pragmático e a-histórico que produz uma formação administrada e controlada (Silva, 2018). Portanto, sob a aparência de novas, a Reforma e a BNCC permanecem enquanto estratégias de hegemonia neoliberal, alinhando-se aos interesses produtivos do mercado de trabalho (Fornari; Deitos, 2021), ampliando, com isso, as desigualdades sociais e educacionais preexistentes (Oliveira, 2018; Araújo, 2019; Silva; Furtado, 2020). Além disso, os estudos que tomamos como referência desmascaram afirmações segundo as quais reformas curriculares gerariam, por si sós, igualdade de oportunidades, minimizariam desigualdades e assegurariam a qualidade da educação (Oliveira, 2018; Lopes, 2018).

O que essas investigações desnudam é a presença, cada vez mais decisiva do setor empresarial e segmentos a eles vinculados no direcionamento das políticas educacionais que deram origem à BNCC e ao Novo Ensino Médio, com destaque para a Fundação Lemann (Adrião; Peroni, 2018; Tarlau; Moeller, 2020). O que talvez justifique os resultados a que diversos estudos chegaram a respeito do projeto educativo da BNCC. De acordo com essas pesquisas, trata-se de um projeto com forte ligação a um tipo de formação para a empregabilidade segundo demandas neoliberais; foco em competências que restringe a

formação para a autonomia; modelo de ensino direcionado, prescritivo e vinculado a uma política curricular reducionista, eficientista, instrumental e com tendência à uniformização de realidades distintas via currículo nacional (Silva, 2018; Dourado; Oliveira, 2018; Silva *et al.*, 2020). Aliás, os estudos que evidenciam interesses velados na proposta de homogeneização curricular constataam que a ideia de um currículo único atende sob medida à lógica das avaliações em larga escala de tipo padronizada e standardizada. A intenção é que gerem números satisfatórios sobre o desempenho dos(as) estudantes e, em consequência, sobre a qualidade da educação básica no Brasil (Filipe; Silva; Costa, 2021; Santos; Martins, 2021).

Partindo dessas discussões e com elas corroborando, o presente artigo discute as relações entre sociedade e políticas curriculares à luz das teorias críticas e sociológicas do currículo, as quais sustentam que a política do conhecimento oficial não pode ser analisada fora de sua constituição social e histórica (Tadeu, 2016; Apple, 2013a; Moreira; Tadeu, 2013; Gimeno Sacristán, 2013; Young, 2001; Forquin, 1993, 1996; Althusser, 1986). Neste sentido, o campo de discussão que orienta este artigo está em sintonia com uma agenda teórico-metodológica dos estudos que buscam dar respostas à questão do porquê das formas de organização do conhecimento escolar. Assentando-se nessa preocupação, partimos da prerrogativa de que a BNCC é um documento normativo cujo propósito é organizar os saberes escolares. Afinal, ela é a “referência nacional comum e obrigatória para elaboração de currículos e propostas pedagógicas” (Brasil, 2018, p. 05). No âmbito do ensino médio, a BNCC está organizada e estruturada a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, assumindo, desse modo, que o objetivo do processo educativo é, segundo nossa abordagem, o “saber fazer” que precisa ter serventia para a vida prática.

Assim, com base no pressuposto de uma sociologia crítica, que muitas vezes demonstrou seu potencial em gerar conhecimentos sobre o mundo social, revelando sua vocação em “observar as contradições entre o dizer e o fazer, entre as leis e a realidade, entre o formal e o real, entre os discursos oficiais proferidos e as práticas efetivas” (Lahire, 2003, p. 988), o presente estudo almeja investigar os descompassos entre o que o documento da BNCC diz de si mesmo e o que ele oculta. Mais especificamente, o objetivo deste artigo é fazer uma análise sobre os interesses subjacentes à organização do

conhecimento escolar propostos pela BNCC do Ensino Médio, a qual prescreve que os saberes a serem distribuídos, via formulação de currículos, a todas as escolas de educação básica brasileira são aqueles que se pautam nas noções de competências e habilidades. À vista disso, argumentamos que a BNCC não é um manuscrito inocente e neutro de organização desinteressada do conhecimento na forma de currículos. Ao contrário, está implicada em relações de poder, pois é o documento oficial que “orienta os rumos da educação básica do país” (Brasil, 2018, p. 05), baseando-se, segundo nossa perspectiva, em visões sociais particulares.

Assim, no campo de um estudo tributário das teorias críticas e sociológicas do currículo, questionar sobre as formas de organização do conhecimento escolar, que demanda aplicabilidade e utilidade, é algo da qual não se pode prescindir. A propósito, vale ressaltar que “os saberes escolares foram por muito tempo considerados como *naturais*, como *não-problemáticos*, como *não-problematizáveis*” (Forquin, 1996, p. 191). Por essa razão, este artigo reafirma a relevância de um estudo que investiga interesses subjacentes às formas de se organizar saberes escolares. Dessa maneira, pretendemos colaborar com os recentes empenhos acadêmicos no sentido de se compreender os impactos de uma política do conhecimento oficial sobre a vida de estudantes da educação básica brasileira. Além disso, o presente artigo pretende suprir uma brecha no debate, ainda incipiente, sobre análises que avaliem a BNCC sob a perspectiva das teorias críticas e sociológicas do currículo.

Interessa reiterar que, na BNCC do Ensino Médio, as formas de organização do conhecimento escolar são apresentadas mediante a instituição de competências e habilidades. A primeira é definida como “a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). A segunda representa “as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio” (Brasil, 2018, p. 33). Como se pode depreender, as definições de competências e habilidades remetem a discursos que se utilizam de termos inclusivos e diversos, ocasionando uma ilusão intencional a respeito da forma de organização do conhecimento no Ensino Médio. Entretanto, essa forma de organizar os saberes a serem transmitidos nas instituições educacionais brasileiras é vista, neste artigo, como algo

implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente.

Desta forma, assentado na perspectiva segundo a qual “não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 28), este estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: quais interesses subjacentes encontram-se dissimulados nas formas de organização do conhecimento na BNCC do Ensino Médio? Consideramos que uma resposta possível a essa questão pode ser oferecida com base nas noções de poder, ideologia e cultura, sob a justificativa de se constituírem em eixos centrais que sintetizam as principais preocupações e problemáticas das teorias críticas e sociológicas do currículo (Moreira; Tadeu, 2013). Assim, para atender aos desígnios deste trabalho, apoiamo-nos nessa estrutura conceitual e numa abordagem qualitativa que utiliza o recurso metodológico da análise documental do texto da BNCC do Ensino Médio.

Do ponto de vista estrutural, este trabalho foi organizado em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, empreendemos uma análise dos aspectos gerais do texto da BNCC, atestando que as formas de organização do conhecimento escolar, propostas pelo documento, vinculam-se às questões relativas ao poder, à ideologia, à reprodução e à arbitrariedade da cultura. Na segunda seção, apresentaremos um estudo mais pormenorizado das categorias competências e habilidades, com vistas a revelar o que subjaz ao projeto educativo da BNCC do Ensino Médio, demonstrando, desse modo, a favor de quem ela trabalha.

2 BNCC: A POLÍTICA DO CONHECIMENTO OFICIAL À LUZ DAS TEORIAS CRÍTICAS E SOCIOLÓGICAS DO CURRÍCULO

Dialogando com o arcabouço teórico que dá sustentação a este estudo, pretendemos, nesta seção, discutir o papel social e cultural da BNCC enquanto artefato próprio da educação escolarizada. Nesses termos, entendemos ser fundamental empreender um debate acerca das funções e das perspectivas do documento BNCC no contexto educacional, depreendendo que a instituição escolar e a educação podem se

constituir como mecanismos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Nesse sentido, argumentaremos que a BNCC, enquanto documento orientador da produção dos currículos, pode estar atrelada aos interesses e às noções próprias às classes dominantes, não estando, dessa maneira, fundamentada ao contexto dos grupos sociais subordinados. Nosso ponto de partida é tributário das afirmações segundo as quais a BNCC e o mundo social guardam estreitas e recíprocas relações de interdependência. Isto é, o texto da Base coopera para o processo de constituição da sociedade e da cultura ao mesmo tempo que é por essas constituído.

Por esta razão, é oportuno reiterar o caráter socialmente construído da BNCC e seus vínculos com estruturas sociais, institucionais e econômicas. Deste modo, para atender aos interesses desta seção, pretendemos oferecer respostas a uma questão basilar: quais os papéis reservados ao texto da BNCC e quais suas implicações políticas para os âmbitos sociais e culturais? A partir dela, argumentaremos que as formas de organização do conhecimento escolar propostas pelo documento, com ênfase na explicitação das competências e aquisição de habilidades, vinculam-se às relações sociais de poder, à ideologia e ao arbitrário cultural dominante. Teoricamente, a partir do diálogo com as teorias críticas e sociológicas do currículo, assumimos, por fim, que o papel social e político da BNCC se vincula às formas de controle social da escola e dos estudantes. As formas de organização do conhecimento escolar emergem de maneira interessada e seletiva, desvelando quão reguladora e política são as construções curriculares e quanto está alinhada aos interesses do capital.

2.1 Relações de poder e controle social na BNCC

A BNCC afirma-se enquanto um documento que orientará a produção de currículos, apresentando diretrizes do que deve ser ensinado a todos os estudantes da Educação Básica brasileira. Conforme consta no texto da Base, “é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (Brasil, 2018, p. 8). É função da BNCC, portanto, fazer com que as escolas brasileiras garantam aprendizagens comuns a todos. Escusado dizer que garantir um patamar comum de aprendizagens implica propor formas

de *seleção*. No campo das teorias críticas e sociológicas do currículo, “selecionar é uma operação de poder” (Tadeu, 2016, p. 16). Na BNCC, há uma “indicação clara do que os alunos devem *saber* e, sobretudo, do que devem *saber fazer*” (Brasil, 2018, p. 13). Essa indicação é apresentada por meio de um conjunto de competências e habilidades que garantirão aprendizagens essenciais. Partindo dessa constatação, podemos considerar a BNCC parte de uma *tradição seletiva*, “resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (Apple, 2013b, p. 71). Parece-nos que conhecimento legítimo, para a BNCC, é aquele concebido por meio de competências e habilidades, pois essas garantirão aprendizagens essenciais.

Conforme consta no texto da Base, “ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais” (Brasil, 2018, p. 8). São elas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. A propósito, quais caminhos, critérios e referências foram utilizados para se chegar às dez competências gerais da educação básica brasileira? Evidentemente, foi necessário selecionar, organizar, privilegiar e, sobretudo, classificar quais competências são legítimas ou ilegítimas e podem, assim, figurar entre as dez eleitas. Conforme nossa perspectiva teórica, o poder está essencialmente ligado à classificação. Para Tadeu (2016, p. 73), “se estamos falando de coisas que podem e coisas que não podem, estamos falando de poder”. O que conta como aprendizagens essenciais? Conforme nossa análise, as formas como elas serão organizadas e apresentadas, quem tem autoridade para defini-las, relacionam-se, irrestritamente, à forma como dominação e subordinação são estruturadas, reproduzidas e modificadas na sociedade brasileira. É neste sentido que a educação, os currículos e a BNCC estão profundamente implicados com o poder.

A noção de poder será comumente utilizada neste trabalho para referir-se às “relações sociais em que certos indivíduos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros”, manifestando-se, assim, nas “linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc.” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 37). É nessa perspectiva que a BNCC – enquanto instrumento fundamental que define quais as

competências gerais da Educação Básica asseguram aprendizagens essenciais – está centralmente envolvida em relações de poder, expressando, sobretudo, os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem nessas mesmas relações de poder. Neste sentido, inferimos que a noção de competência, de acordo com a BNCC, está intrinsecamente vinculada ao modelo funcional de formação. A centralidade dada a ela “remete-nos à influência que o modelo recebe da racionalidade tyleriana e tecnicista reeditada” (Filipi; Costa; Silva, 2021, p. 798). O que chama atenção é que a noção de competência cai como uma luva sobre o discurso empresarial. É um termo que convém aos grupos que têm vantagem em termos de poder, afinal, “as relações entre trabalho e Educação tenderiam, assim, a ser orientadas pela noção de competência, e não mais pela ideia de qualificação” (Silva, 2008, p. 79).

Neste sentido, a BNCC, no seu aspecto oficial, pode estar a serviço da construção de identidades individuais e sociais que ajudarão a reproduzir as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subordinados permaneçam subordinados e os grupos que ocupam uma posição de privilégio nesta estrutura social assim continuem. No texto da Base, a noção de competência é justificada pela “real” necessidade de adequação da escola às mudanças no mundo trabalho, “associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional” (Silva, 2008, p. 79). A BNCC, por trás de seu aparente caráter transformador, parece dissimular que suas reais intenções é reduzir a aprendizagem escolar a um mero artifício tecnicista, com vistas à manutenção das relações sociais de poder próprias à desigual sociedade contemporânea. Não é à toa que as competências são associadas à aplicação direta a contextos diversos. Fica evidente que, por meio desse projeto institucional, “são expressas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc.” (Gimeno Sacristán, 2013, p. 23-24).

Na mesma linha de argumentação, podemos, ainda, considerar a BNCC enquanto uma invenção reguladora dos saberes e das práticas vinculadas nos processos de ensino-aprendizagem. Enquanto política do conhecimento oficial envolvido em relações de poder, esse documento, reiteradamente, comporta-se como um dispositivo capaz de estruturar a escolarização, a vida dos centros educacionais e as práticas pedagógicas de toda a Educação Básica brasileira, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem

que são categóricas. Podemos nos apropriar das discussões de Gimeno Sacristán (2013, p. 23) para afirmar que a BNCC não é um documento universal e imóvel, “mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”. O poder atribuído à BNCC reside no fato de que ela é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação desenvolverão com todos os estudantes brasileiros. A este respeito, a BNCC é reflexo da sociedade em que estamos inseridos. Reflete como é o ser humano e como se comporta, como é a sociedade, como são as relações sociais.

O que os estudantes devem saber? O que devem ser? O que devem se tornar? Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Qual aprendizagem é essencial para merecer ser considerada parte dos currículos das escolas brasileiras? Essas são perguntas importantes na medida em que a BNCC, via orientação para produção de currículo, busca, precisamente, modificar os sujeitos que vão “seguir” aquele determinado currículo. Instrumento por excelência do controle social, a BNCC é um documento que se presta a inculcação de valores, condutas e hábitos da sociedade contemporânea. No corpo do texto, há afirmações de que a BNCC é um documento aliado ao “novo cenário mundial” e ligado aos “desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 14). É neste sentido que a BNCC pode ser uma resposta às transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais passava o país no pós-golpe do Governo Dilma Rousseff. É um documento que revela a preocupação com os processos de racionalização e controle da escola e do currículo, demonstrando que o propósito dos reformistas parece ter sido planejar “meticulosamente” as formas de organização curricular, visando ao controle por meio de imposição de regras e padrões predefinidos.

Em síntese, a BNCC é um documento que orienta e apresenta diretrizes sobre o que deve ser ensinado aos estudantes brasileiros. A decisão de definir quais competências e habilidades asseguram aprendizagens essenciais a todos os estudantes brasileiros revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade, revelando a natureza política do documento BNCC. Entretanto, é fundamental perceber ainda que “os conflitos acerca do que deve ser ensinado são agudos e profundos. Não se trata ‘apenas’ de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política” (Apple, 2013a, p. 49). Quem se beneficia com as ideias vinculadas pela BNCC? Estamos

inseridos num debate em que não se pode falar em política do conhecimento oficial sem levantar a questão da ideologia (Tadeu, 2016; Apple, 2013b; Moreira; Tadeu, 2013; Althusser, 1986). Para os interesses deste artigo, a ideologia é fundamental, pois é uma noção vinculada “às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 31).

2.2 O papel da ideologia no texto da BNCC

O debate envolvendo a questão da ideologia continua central na teorização educacional crítica (Moreira; Tadeu, 2013). Nós a utilizaremos aqui para pensar nas relações entre dominação, currículo e BNCC, movimentando essa noção menos com a intenção de saber se são falsas ou verdadeiras as ideias vinculadas na BNCC e mais com o propósito de afirmar que são ideias interessadas pelas quais transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social. Ou seja, quando se trata de pensar no papel da ideologia no texto da BNCC, a “pergunta correta não é saber se as ideias veiculadas pela ideologia correspondem à realidade ou não, mas saber a quem beneficiam” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 31). Neste sentido, é importante saber quais vantagens relativas e quais relações de poder as ideias defendidas na BNCC justificam e legitimam. Afinal, “a ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advêm dessa posição privilegiada” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 31).

Para atender aos propósitos desta seção, partimos do pressuposto que a “ideologia passa então a ser o sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (Althusser, 1986, p. 69). Na esteira das argumentações althusserianas, a ideologia nasce para servir aos interesses de uma classe. Ela emerge enquanto um instrumento empregado pelos dominantes para efetivar a dominação, de tal forma que esta não seja vista como tal pelos dominados. Baseado numa análise marxista da sociedade, esse autor infere que a ideologia é o processo por meio do qual as ideias da classe dominante tornam-se ideias de todas as classes sociais (Marx, 2012). Nesta mesma linha de argumentação, Althusser (1986, p. 118) lembra-nos que essas ideias não se tornam universais por obra e graça divina, ora “é pela instauração dos Aparelhos

ideológicos de Estado, em que esta ideologia é realizada e se realiza, que ela se torna dominante”. Neste sentido, a fabricação e a transmissão da ideologia são realizadas de modo privilegiado pela escola, a qual constitui-se num aparelho ideológico central na medida em que alcança praticamente toda a população por um extenso período (Althusser, 1986). Com base nessa teorização, podemos sugerir que o texto da BNCC funciona como um transporte da ideologia e, segundo nossa análise, um transporte de ideias tendenciosas.

Interessa reter que as ideias veiculadas na BNCC, sobretudo, no que se refere às noções de competências e habilidades, aparecem a todos como verdadeiras e justas, mas são ideias particulares que se sobressaem como ideias universais. O papel da ideologia na BNCC é justamente o de ocultar a dominação real que se impõe pela natureza própria das reformas curriculares. A ideologia emerge aí com o propósito de fazer com que, no lugar de ideias que beneficiam determinado grupo dominante, apareçam ideias que nos levam a aceitar as estruturas sociais existentes como boas e desejáveis. A este respeito, o texto da BNCC sugere ser legítima e inquestionável a necessidade de alinhamento às novas demandas do mundo do trabalho e aos desafios da sociedade contemporânea (Brasil, 2018). Ora, “esses desafios dizem respeito às competências para sobreviver numa sociedade que vive uma das piores crises de falta de trabalho para a maioria da população mundial” (Filipi; Costa; Silva, 2021, p. 795). Entretanto, no texto da Base, a adesão aos ajustes das mudanças advindas da sociedade capitalista é difundida como uma realidade irrefutável, irreversível e boa para todos.

A ideologia opera de tal modo que faz com que todos nós creiamos que a instituição das competências e habilidades na BNCC representa efetivamente a única realidade possível, pois são noções autônomas que não dependem de nada nem de ninguém. Em outras palavras, a ideologia age na BNCC por meio da convicção de que as noções de competências e habilidades são decorrentes da ação de certas entidades inquestionáveis e, por essa razão, elas existem em si e por si. Assim, é legítimo e legal que a elas estejamos submetidos. A tarefa da ideologia na BNCC consiste justamente em separar os indivíduos dominantes e as ideias dominantes, fazendo com que apareçam como independentes uns dos outros. O processo educativo imposto na BNCC, ao visar à aquisição de competências e habilidades, cuja função é técnica, instrumental e homogeneizante, “pretende reduzir o

que é aprendido nas escolas públicas a um aparato técnico que serve de base para a perpetuação das relações sociais e de produção existentes na sociedade contemporânea” (Gontijo; Costa; Perovano, 2020, p. 4), favorecendo, desse modo, os grupos com vantagens nas relações de produção.

Em suma, por ser o aparato responsável por ocultar que as ideias veiculadas na BNCC beneficiam grupos específicos, a ideologia converte ideias particulares da classe dominante em ideias universais, válidas igualmente para toda a sociedade brasileira. A esse ponto, importa argumentar que é por meio da aprendizagem de certos saberes práticos (saber-fazer), enredados na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que serão reproduzidas as relações de produção de uma certa formação social. Nestes termos, a BNCC parece assumir o papel de preparar os cidadãos com vistas à lógica do pragmatismo produtivo do capital-trabalho. Esses precisam ser, antes, proativos, pois

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. [...] 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).

Assim, a BNCC poderá contribuir para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis. Ao fomentar o desenvolvimento de personalidades individualistas, flexíveis, resilientes e competitivas, ao mesmo tempo que autônomas e determinadas, poderá, ainda, contribuir para esse processo, espelhando-se em preceitos que se alinham às relações sociais de trabalho precarizado. É neste sentido que a BNCC é discriminatória e contribui para a reprodução das desigualdades, pois apresenta princípios que poderão direcionar estudantes das classes subordinadas à submissão e à obediência e estudantes das classes dominantes aos postos de comando e controle, resultando na perpetuação e reprodução da estrutura social existente.

2.3 Reprodução social, arbitrário cultural e BNCC

Para dar conta desta seção, partimos do pressuposto segundo o qual a BNCC é tomada como uma porção da cultura. Afinal, as políticas curriculares guardam estreita correspondência com a cultura na qual foram gestadas, de modo que, ao analisá-las, poderemos identificar não só os preceitos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como também de que maneira aquela cultura prioriza algumas noções em detrimentos de outras. Assim, é possível inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os “reformistas”, idealizadores da BNCC. Por conseguinte, ao analisar o texto da Base, percebemos a importância que é dada às noções de competências e habilidades, em prejuízo de outras formas de organização do conhecimento escolar. É neste sentido que a BNCC se impõe como uma política do conhecimento oficial unívoca e consensual, quando, em verdade, é uma decisão de natureza técnica e política cujo preceito implícito é atender às demandas próprias do capital, visando à “formação de trabalhadores com perfil para a atuação resiliente num mercado de trabalho escasso de empregos e de direitos laborais” (Filipi; Costa; Silva, 2021, p. 795).

Se a BNCC é um documento base para a elaboração de currículos, podemos supor que ele é também uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. Nessa perspectiva, a BNCC estaria profundamente envolvida com o processo de produção e criação simbólico-cultural. Doravante, tomaremos a cultura transmitida pelo documento BNCC menos como uma “coisa” e mais como um terreno de lutas. Com base em nossa filiação teórica, a noção de cultura que nos atemos é aquela que emerge enquanto um campo em “que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 35). Por isso, neste artigo, consideraremos a cultura enquanto indissociável das noções de grupo e classes sociais. Afinal, numa “sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 35-36). Alicerçando-se nessa abordagem, inferimos que a BNCC é um campo fértil em que se manifestam tais conflitos, podendo ser considerado um campo em que se tentará impor

tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura.

A respeito do processo de legitimação da cultura das classes dominantes que se transmuta, como num passe de mágica, em cultura legítima, Bourdieu e Passeron (2009) formularam uma tese bastante profícua e útil a nós neste artigo. Para dar conta dessa tese, os autores fazem uso da noção de arbitrário cultural para referir-se a um fenômeno social capaz de elevar uma dada cultura particular em cultura universal. Assentados por esse prisma, partimos do arcabouço segundo o qual a “cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante” (Bourdieu; Passeron, 2009, p. 45). Importante reter que a arbitrariedade a que se referem os autores equivale à dissimulação da origem dessa cultura particular que não aparece como a de um grupo social dominante. Isso é possível por mérito de “um poderoso trabalho social – que se dá em escala societária – posto que legitimada pelos agentes sociais –, cuja origem ficou esquecida num processo dito de amnésia da gênese” (Nogueira, 2017, p. 36).

Com base nas considerações de Bourdieu e Passeron (2009), sustentamos que os conhecimentos, significados e valores que guiariam a construção da BNCC, bem como as formas de organização do conhecimento escolar por meio da ênfase em competências e habilidades, são, por excelência, arbitrários, afinal, não estão vinculados a nenhuma razão objetiva e/ou universal. Para compreender como no texto da BNCC se vislumbra o processo de conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima, precisaríamos antes refletir sobre as conexões existentes entre os vários arbitrários em disputa no atual contexto educacional brasileiro, bem como sobre as relações de força entre os grupos ou classes sociais existentes. Partindo dessa consideração, podemos depreender que os significados, os conhecimentos, as atitudes e os valores arbitrários, aptos a se firmar como cultura legítima no texto da Base, seriam aqueles, de um modo geral, amparados pelas classes dominantes que têm interesse em formar trabalhadores para o mercado. Vale reiterar que a efetividade do processo que impõe determinado arbitrário cultural assenta-se sobre o fato de que ele se dá de maneira velada. A arbitrariedade intrínseca às propostas de formulações curriculares, como no texto da Base, passa desapercibida aos olhos dos

atores sociais. Embora arbitrários, são considerados os únicos possíveis, como se fossem os únicos verdadeiramente válidos e legítimos.

É neste sentido que os saberes e as propostas curriculares difundidos e propagados via BNCC, e classificados como cultura legítima, não consistiriam senão o arbitrário cultural dominante ocultado. Embora arbitrária e socialmente tributária a uma dada classe, o documento BNCC, que carece de legitimidade, precisa apresentar-se enquanto cultura neutra. Partindo daí, nosso argumento supõe que a BNCC pode ser vista como um produto que favorece a reprodução cultural e social das divisões sociais de nossa sociedade. Reprodução é um conceito-chave na teoria bourdieusiana, pois através dele é possível questionar sobre aquilo que autoriza que a ordem vigente, “com suas relações de dominação, seus direitos, seus privilégios, perpetue-se apesar de tudo tão facilmente, e que condições das mais intoleráveis possam ser permanentemente vistas como aceitáveis e até como naturais” (Bourdieu, 2002, p. 07). Na esteira dessa discussão, tomaremos a noção de reprodução enquanto reprodução das relações de força que estruturam as relações entre os diferentes grupos sociais.

Para Bourdieu e Passeron (2009), a reprodução social é o processo pelo qual as desigualdades sociais e culturais são transmitidas de uma geração para outra, resultando na perpetuação da estrutura social existente. A reprodução social envolve a transmissão de valores, hábitos, conhecimentos e recursos de uma classe social para outra, através de mecanismos como a educação, a socialização familiar, a mídia e as práticas culturais. Os autores argumentam que a reprodução social ocorre principalmente através do *habitus*, que é um conjunto de disposições duráveis adquiridas ao longo da vida em função das condições sociais e culturais em que as pessoas vivem. Essas disposições incluem as formas de percepção, pensamento e ação, que são internalizadas pelos indivíduos e orientam suas escolhas e comportamentos. Assim, o *habitus* é fundamental para a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que as disposições adquiridas pelas classes dominantes tendem a ser valorizadas e recompensadas na sociedade, enquanto as disposições das classes subalternas são desvalorizadas ou ignoradas. Interessa reter que a reprodução de Bourdieu e Passeron (2009) supõe que o currículo está baseado na cultura dominante, o que faz com que estudantes das classes subalternas não dominem os códigos exigidos pela escola.

Deste modo, com base nas teorizações de Bourdieu e Passeron (2009), podemos inferir que a BNCC orienta produções de currículo que se baseiam na cultura dominante, expressando-se via linguagem dominante, e sua transmissão se dará por meio do código cultural dominante. Quanto aos grupos sociais subordinados à imposição dessa cultura, é interessante observar que a eficácia da violência simbólica exercida nesse processo de mistificação de um arbitrário cultural como cultura universal reside no fato de esses grupos sociais reconhecerem a superioridade e legitimidade da cultura dominante. É neste sentido que a violência simbólica contribui para a reprodução da desigualdade social, uma vez que os indivíduos são levados a aceitar e reproduzir as práticas e valores dominantes, mesmo que essas práticas os mantenham em uma posição de subalternidade e opressão. É nessa lógica que as desigualdades sociais são multiplicadas no interior dos sistemas de ensino, perpetuando uma genuína aristocracia na escola e mobilizando estratégias de autorreprodução. Por essa razão, afirmamos que o documento da Base impõe a formação para a empregabilidade em detrimento da formação integral, o que nos faz questionar: a favor de quem a BNCC trabalha?

3 A FAVOR DE QUEM A BNCC TRABALHA?

Para o desenvolvimento desta seção, a questão central que serve de pano de fundo é a de saber quem ganhará e quem perderá em consequência da implementação da BNCC: quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como a BNCC está estruturada? Esse ponto de partida é essencial, na medida em que tomamos a BNCC enquanto uma política do conhecimento oficial que “exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros” (Apple, 2013b, p. 72). Do ponto de vista deste artigo, aderimos, reiteradamente, à perspectiva de que as construções curriculares não se pautam em descrições neutras de saberes. Neste artigo, sustentamos o argumento segundo o qual a operação que visa selecionar, legitimar, organizar e distribuir os saberes escolares, via BNCC, não é ingênua nem imparcial. Por essa razão, é uma operação que precisa ser desnaturalizada e desconstruída, afinal de contas, a maneira como uma sociedade “seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia

os saberes destinados a serem ensinados reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira como se encontra aí assegurado o controle dos comportamentos individuais” (Forquin, 1996, p. 190).

As respostas do como e do porquê o conhecimento escolar é organizado e controlado passam, obrigatoriamente, pelo debate teórico em torno da questão política. Segundo nossa perspectiva, a BNCC é um documento que se constitui numa arena contestada e, portanto, numa arena de disputa política, produto de tensões, conflitos e relações de força estabelecidas entre grupos que buscam garantir o controle dos dispositivos educacionais no Brasil. Ora, o processo de elaboração da BNCC, iniciado em 2015, foi fortemente influenciado por segmentos da sociedade civil ligados a uma coalizão de grandes grupos econômicos, comandados pela Fundação Lemann e organizados a partir do Movimento pela Base (Tarlau; Moeller, 2020). Sob a falseta de que almejam melhorar a educação do país, dissimulam suas reais intenções: impor reformas educacionais baseadas no mercado, centradas na competitividade e na eficiência, que acomodam as demandas do empresariado. Segundo a Fundação Lemann (2019, s/p),

Desde 2013, o Movimento pela Base promove debates, mobiliza atores importantes em torno da causa, produz estudos e pesquisas para subsidiar o debate, contribui para a redação do documento e busca garantir, ao longo do processo, a observação de alguns princípios considerados fundamentais para que essa Base possa, de fato, ser usada em cada sala de aula brasileira e ajudar a melhorar a Educação no país.

O trecho acima impõe uma questão cara a este artigo: o que subjaz aos interesses de entidades filantrópicas privadas e corporativas no setor educacional? Segundo Tarlau e Moeller (2020, p. 557), empresas e fundações só se envolvem no campo da educação na busca por “impor um *estilo corporativo* às políticas educacionais e à gestão institucional”. Para essas autoras, a influência filantrópica corporativa e privada na formulação e aprovação da BNCC constitui-se numa tentativa de “angariar poder e influência em diferentes escalas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 555). Instrumento por excelência do controle da escola e do currículo, a BNCC é um documento que se presta a inculcar os valores, as condutas e os hábitos adequados a um modelo de sociedade que requer a constituição de um sujeito específico para atender às suas demandas, principalmente as econômicas. O foco na BNCC baseia-

se na elevação da qualidade da educação “para eliminar obstáculos a um futuro crescimento econômico via uma força de trabalho educada, futuros consumidores e condições gerais para o crescimento econômico nacional e global” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 557).

Tarlau e Moeller (2020) argumentam que a Fundação Lemann utilizou sua influência e recursos financeiros para criar um consenso em torno da BNCC, trabalhando em estreita colaboração com o Ministério da Educação e outros atores-chave para promover sua visão da educação. A Fundação Lemann também financiou pesquisas, produziu materiais de treinamento e mobilizou atores da sociedade civil para apoiar a BNCC. Partindo dessa constatação, fica evidente o papel das fundações filantrópicas na definição da política educacional brasileira. É importante reiterar que a BNCC foi criada sem um amplo debate democrático e que a Fundação Lemann teve uma influência desproporcional na sua criação. As autoras chamaram essa prática de “Consenso por Filantropia”, que ocorre quando

recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita (Tarlau; Moeller, 2020, p. 554).

Escusado dizer que a Fundação Lemann defende uma visão de educação baseada em padrões de mercado e na privatização, o que pode ter implicações negativas para a educação pública no Brasil. A este respeito, não é de se espantar que as formas de organização do conhecimento escolar, tal qual estruturada pela BNCC, estejam pautadas sob a égide das competências e habilidades. Conforme nossa análise, fica evidente que a prescrição de competências e habilidades supõe que o objetivo da formação dos estudantes da educação básica é o “saber-fazer”, que se alinha a critérios de eficiência e produtividade, segundo a lógica do mercado. Afinal, nunca é demais lembrar que a noção de competência se vincula à ideia de competição e competitividade (Silva, 2018). A centralidade da noção competência é retomada sob a justificativa de que é necessário adequar a escola a supostas mudanças no mundo do trabalho, pois, no cenário contemporâneo, “as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas

relações sociais representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 469).

A listagem de competências sequenciadas que se associam a um conjunto de habilidades e códigos alfanuméricos correlatos é a personificação de uma dimensão regulatória, restritiva e de caráter instrumental, “que reforça a ideia de uma formação sob controle” (Silva, 2018, p. 45). O apelo às noções de competências e habilidades como referência para a organização curricular reforça que a BNCC se alia a um projeto peculiar de formação encurtada e instrumental. A intenção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é garantir o desenvolvimento de habilidades e competências durante o processo de ensino, o qual tem como principal preocupação a avaliação baseada em resultados. Essa abordagem educacional se alinha às políticas neoliberais que enfatizam a oferta de serviços educacionais mínimos pelo Estado e incentivam a busca individual pela educação (Filipi; Costa; Silva, 2021). No entanto, essa concepção parece contraditória, pois reduz a educação a uma mera garantia de aprendizagem mínima, em vez de ser vista como um processo mais amplo e complexo. A este respeito, Michael Young (2014, p. 195) é categórico:

Na minha visão, se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento. Entende-se conhecimento como a capacidade de vislumbrar alternativas, seja em literatura, seja em química; não pode nunca ser definido por resultados, habilidades ou avaliações.

A justificativa para a estreita relação entre o currículo e a avaliação está baseada na crença de que critérios pré-estabelecidos podem tornar a avaliação mais objetiva e menos subjetiva, o que acaba gerando uma abordagem prescritiva do que deve ser ensinado. Essa abordagem pressupõe que o conhecimento possa ser medido de forma clara e precisa, sem levar em conta as diferenças individuais e subjetividades envolvidas no processo de aprendizagem. A ênfase da BNCC na avaliação como um de seus principais objetivos tem impacto na concepção de conhecimento, entendido como um conjunto de habilidades, atitudes e valores úteis principalmente para o desenvolvimento econômico. É importante assinalar, reiteradamente, que a forma de se organizar o conhecimento escolar via competências e habilidades supõe que o processo formativo da BNCC é tributário de um saber-fazer, de conhecimento prático sobre como executar certas tarefas práticas. Essa

forma de organização do conhecimento escolar atende sob medida aos interesses de uma classe específica: aquela que detém os meios de produção e emprega mão de obra.

O modelo formativo imposto pela BNCC implica que a escola básica tem, doravante, a responsabilidade de capacitar os indivíduos para aplicar seus conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na resolução de desafios diários, além de promover o exercício da cidadania e preparar para o ingresso no mercado de trabalho. Portanto, o que é aprendido na escola deve ser prático e útil, de forma que a escola possa atender às demandas da sociedade sem questioná-las, enquanto passa a mensagem de ser justa, igualitária e valorizar todos os seres humanos (Gontijo; Costa; Perovano, 2020). É neste sentido que as diretrizes da BNCC estão interligadas como estratégias para reproduzir o sistema econômico vigente, visando atender às necessidades de uma força de trabalho versátil, resiliente e colaborativa que possa gerar mais-valor. Além disso, a BNCC também é utilizada como um dispositivo legal para controlar o conteúdo ensinado pelos professores, apesar de ser baseada em teorias ultrapassadas e criticadas nas décadas anteriores por limitar e empobrecer o desenvolvimento humano das funções psicológicas através da educação escolar (Filipi; Costa; Silva, 2021).

Em síntese, o uso da ideia de competências e habilidades como base para a formação humana permite a organização dos currículos escolares em critérios de eficácia e rendimento, o que torna possível afirmar que a finalidade última desses currículos é controlar a formação dos alunos. Na BNCC, essa formação será governada por interesses externos e subordinada à lógica mercantil, deixando de levar em conta as necessidades individuais dos estudantes. Se a experiência de aprendizado escolar for limitada à aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, exercitando o que foi aprendido apenas em situações cotidianas, a experiência formativa não é plenamente realizada. Essa forma de pensar reforça a ideia equivocada de que o conhecimento serve apenas para dar respostas imediatas aos problemas cotidianos, limitando sua capacidade de ser objeto de reflexão e crítica (Silva, 2018). A BNCC da reforma do ensino médio vincula-se fortemente às políticas educacionais neoliberais, na medida em que se alinha a uma perspectiva de educação voltada para a formação de uma força de trabalho polivalente e multifuncional, em detrimento da formação humana integral dos estudantes. É neste sentido que fica evidente quem ganha e quem perde com a implementação da BNCC. Ela é uma política do

conhecimento oficial que trabalha a favor daqueles que detêm o capital e que abarcará uma mão de obra pronta para atender às demandas de produtividade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu analisar interesses subjacentes à organização do conhecimento escolar propostos pela BNCC do Ensino Médio. À luz das teorias críticas e sociológicas do currículo, inferimos que o documento propõe formas de organização do conhecimento escolar que destacam a importância da explicitação das competências e aquisição de habilidades. No entanto, essas propostas estão ligadas às relações sociais de poder, à ideologia e ao arbitrário cultural dominante. Verificamos que a BNCC reforça uma concepção limitada de conhecimento, reduzindo-o a habilidades e competências que atendem a demandas imediatas de empregabilidade. A análise permitiu constatar que, a partir da BNCC, a educação passa a ser vista como um meio para a formação de indivíduos capazes de se adaptar rapidamente às mudanças no mundo do trabalho, demonstrando flexibilidade e capacidade de lidar com diferentes tarefas e demandas. Por meio da análise documental, o artigo chega à conclusão de que a maneira como o conhecimento será organizado nas escolas, de acordo com as diretrizes da BNCC, reflete as relações de poder presentes na sociedade e transmite visões específicas sobre o que é valorizado e quais hábitos e condutas são importantes. Essas visões estão alinhadas às demandas do sistema capitalista, enfatizando a ordem, a racionalidade e a eficiência.

Neste artigo, discutimos ainda que as competências e as habilidades são formulações que se instituem pela natureza arbitrária típica das construções curriculares. Por obra e graça de uma espécie de poder simbólico ou “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 2004, p. 8), as competências e as habilidades ganham vida e uma legitimidade inquestionável no texto da BNCC. Elas se instituem por meio de um “poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força” e “ignorado como arbitrário” (Bourdieu, 2004, p. 14). As competências e as habilidades, segundo os resultados aqui discutidos, não são noções transcendentais ou mesmo atemporais, ao invés disso, são produtos das determinações sociais. São, em verdade,

invenções sociais, resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais formas de organização do conhecimento escolar são legítimas. Por isso, não podem ser tomadas como dadas ou naturais, como se fossem as únicas formas possíveis de organização curricular. A BNCC é uma construção social onde se encontram diferentes respostas a opções possíveis.

Dessa forma, sustentamos que a centralidade dada pela BNCC do Ensino Médio às competências e às habilidades é arbitrária, pois elas expressam apenas possibilidades de organizar o conhecimento, entre outras alternativas. Elas não são as únicas. Por que esses preceitos e não outros? Com o respaldo do arcabouço teórico que alicerçou este trabalho, pusemos essa forma de organizar o conhecimento escolar em xeque, reforçando ser necessário desnaturalizá-la e mostrar seu caráter histórico, social, contingente e arbitrário. Por isso, argumentamos que a operação que elegeu as competências e as habilidades como meio de organizar o conhecimento implicou formas de seleção e exclusão que lhe são correlatas. Essa eleição é arbitrária, na medida em que não pode ser deduzida de nenhum princípio universal. É neste sentido que nossa análise supôs que a BNCC tem um poder arbitrário de impor um arbitrário [formas de organização curricular] que repousa sobre as relações de força entre grupos ou classes sociais, valendo-se da “amnésia da gênese que se exprime na ilusão ingênua do ‘sempre-assim’, assim como nos usos substancialistas da noção de inconsciente cultural”, contribuindo para “naturalizar as relações significantes que são o produto da história” (Bourdieu; Passeron, 2009, p. 30).

Enquanto detentora do monopólio do exercício legítimo das formas de organização do conhecimento escolar, enfatizamos que a BNCC aparece como inevitável, obtendo de todas as pessoas a cumplicidade e a convivência necessária para a sua instituição em todas as escolas de educação básica brasileira; dissimulando que ela “tem um lado”, pois, segundo nossa análise, ela serve, sob a aparência de neutralidade, aos interesses de grupos ou classes sociais dominantes. Afinal, ela foi gestada pelas mãos de atores corporativos e privados de grande poder econômico. Tarlau e Moeller (2020) constataram que a poderosa Fundação Leman teve papel crucial no processo de formulação e aprovação da BNCC, participando diretamente das discussões. Demonstramos que as corporações privadas fazem uso de tal expediente para assim beneficiar seus negócios.

Para esses grupos, “a educação tornou-se um espaço para expandir a lógica de mercado e aumentar os lucros corporativos” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 556).

A este ponto, vale retomar a questão que dá origem ao título deste trabalho: a favor de quem a BNCC trabalha? Segundo nossa análise, a BNCC existe enquanto tal graças ao poder de influência filantrópica da Fundação Lemann e, por essas razões, tende a expressar, segundo nosso ponto de vista, os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem nas relações sociais de poder. Ela é uma representação dos interesses do poder de um grupo corporativo e privado. Com base nessas constatações, concluímos que a BNCC está suscetível à reprodução de estruturas sociais dominantes. Enquanto política do conhecimento oficial, ela tende a cumprir um papel decisivo no processo que reproduz a estrutura de classes, corroborando a constituição de identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados e grupos privilegiados mantenham suas posições de prestígio social.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In*: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 49-54.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013a. p. 39-58.
- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013b. p. 59-92.
- ARAUJO, Ronaldo. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

COSTA, Marilda; SILVA, Leonardo. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMP3zGw4ygSGNvbmN4p/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2022.

DOURADO, Luiz; OLIVEIRA, João. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

FERRETI, Celso; SILVA, Monica. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2022.

FILIPPE, Fabiana; SILVA, Dayane; COSTA, Áurea. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

FORNARI, Márcia.; DEITOS, Roberto. O banco mundial e a reforma do ensino médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 188-210, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181>. Acesso em: 13 set. 2022.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. Medida provisória 746/2016: a contrareforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 27 fev. 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Apoio à Base Nacional Comum Curricular**. 2019. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/bncc-referencia-essencial-para-educadores-durante-pandemia>. Acesso em: 18 dez. 2022.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? *In*: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

GOMIDES, Fernanda; SOUSA JÚNIOR, Luiz. Reforma do ensino médio e base nacional comum curricular: estudo entre São Paulo e Paraíba. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/56955>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GONTIJO, Cláudia; COSTA, Dania; PEROVANO, Nayara. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

LAHIRE, Bernard. Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 983-995, set. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WMY3xwB8VwBr6jmtTpnFMsl/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2022.

LOPES, Alice. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MENDONÇA, Samuel; FIALHO, Wanessa. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. **Educ. Puc.**, Campinas, v. 25, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932020000100206. Acesso em: 13 jul. 2022.

MOREIRA, Antonio; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

MOURA, Henrique; BENACHIO, Elizeu. Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 163-187, 27 maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479>. Acesso em: 08 jul. 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice. Arbitrário Cultural. *In*: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. *In*: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 55-59.

SANTOS, Franciele; MARTINS, Suely. Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5786>. Acesso em: 05 nov. 2022.

SILVA, Mônica *et al.* Faz sentido uma Base Nacional Comum Curricular? **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 09-17, nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/77308>. Acesso em: 13 set. 2022.

SILVA, Monica. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Vergas Vitória Andrade da; FURTADO, Renan Santos. A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 158-179, jan. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45763>. Acesso em: 09 ago. 2021.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.

YOUNG, Michael. Du “curriculum en tant que construction sociale” à la “spécialisation intégrative”: quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume-Uni (1971-1999). **Revue Française de Pédagogie**, n. 135, avril-mai-juin, 2001. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2790. Acesso em: 2 out. 2022.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2022.

Recebido em: 30/03/2023

Aprovado em: 22/04/2024

Publicado em: 13/12/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.