

## AS DEMANDAS DA ECONOMIA E O CASO VIDA-PRODUÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

## LAS DEMANDAS DE LA ECONOMÍA Y EL CASO VIDA-PRODUCCIÓN SOBRE LA BASE NACIONAL DEL CURRÍCULO COMÚN

Gabriel Leandro Revelo<sup>1</sup>  
Wellington Pereira de Queirós<sup>2</sup>  
Maria Inês de Affonseca Jardim<sup>3</sup>  
Ricardo Capiberibe Nunes<sup>4</sup>

**Resumo:** O presente estudo objetiva a realização de uma análise a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de trazer à tona os pressupostos ideológicos, os interesses econômicos e políticos presentes no documento. Para tanto, utilizamos o referencial teórico Basil Bernstein (1924 – 2000) com seus conceitos de recontextualização e hibridismo fundamentados nas categorias dos textos privilegiados, textos privilegiantes, textos globalizantes, códigos restritos e códigos elaborados. No decorrer da análise, evidenciamos aquilo que está velado no texto do documento: uma concepção de educação reducionista, com objetivos tecnicistas, com critérios mercadológicos e de produção subsumida aos interesses neoliberais internacionais. Desta forma, este ensaio é uma denúncia do interesse que se oculta no texto da BNCC: uma educação que visa formar as pessoas para o mundo do trabalho, além de contribuir para um ensino alienante e domesticador, que não oferece subsídios para os cidadãos intervirem politicamente em sua realidade na intensa busca para a transformação social, com viés emancipatório.

**Palavras-chave:** Recontextualização. Bernstein. Hibridismos. Caso Vida-Produção. BNCC.

**Resumen:** El presente estudio tiene como objetivo realizar un análisis de la Base Común Curricular Nacional (BNCC) con el fin de resaltar los supuestos ideológicos, intereses económicos y políticos presentes en el documento. Para ello, utilizamos el marco teórico de Basil Bernstein (1924 – 2000) con sus conceptos de recontextualización e hibridez a partir de las categorías de textos privilegiados, textos privilegiados, textos globalizantes, códigos restringidos y códigos elaborados. En el transcurso del análisis, destacamos lo que se vela en el texto del documento: una concepción reduccionista de la educación, con objetivos tecnicistas, con criterios de mercadeo y de producción subsumidos a los intereses neoliberales internacionales. De esta forma, este ensayo es una denuncia del interés que se esconde en el texto de la BNCC: una educación que pretende formar personas para el mundo del trabajo y que contribuye a una educación alienante y domesticadora, que no ofrece subsidios para ciudadanos a intervenir políticamente en su realidad, en la intensa búsqueda de transformación social con sesgo emancipador.

**Palabras clave:** Recontextualización. Bernstein. Hibridismos, Caso Producción-Vida, BNCC.

<sup>1</sup> Licenciado em Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, email: gabrielrevelo25@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Doutor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, email: wellington.queiros@ufms.br

<sup>3</sup> Profa. Dra. Da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, email: inesaffonseca@gmail.com

<sup>4</sup> Este é o nome civil da autora que é travesti, mas prefere ser chamada pela sua razão social: Clair de Luma Capiberibe Nunes e pelos pronomes de tratamento: ela/dela. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, email: [clairdeluma@gmail.com](mailto:clairdeluma@gmail.com)

**Abstract:** The present study aims to carry out an analysis of the National Curricular Common Base (BNCC) in order to bring out the ideological assumptions, economic and political interests present in the document. To do so, we use the theoretical framework Basil Bernstein (1924 – 2000) with his concepts of recontextualization and hybridism based on the categories of privileged texts, privileged texts, globalizing texts, restricted codes and elaborate codes. In the course of the analysis, we highlighted what is veiled in the text of the document: a reductionist conception of education, with technicist objectives, with marketing criteria and production subsumed to international neoliberal interests. In this way, this essay is a denunciation of the interest that is hidden in the text of the BNCC: an education that aims to train people for the world of work and that contributes to an alienating and domesticating education, which does not offer subsidies for citizens to intervene politically in their reality, in the intense search for social transformation with an emancipatory bias.

**Keywords:** Recontextualization. Bernstein. Hybridisms. Life-Production Case. BNCC.

## Introdução

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 20 de dezembro de 2017, pelo ministro da educação José Mendonça Filho, durante o governo do presidente Michel Temer, suscitou muitas críticas por parte da comunidade científica das diversas áreas do conhecimento, sobretudo da educação. Um exemplo dessas críticas é o trabalho de Selles (2019), ao discutir as influências dos organismos internacionais e de grupos empresariais privados sobre a BNCC. A autora explicita que estes setores têm interesses pautados no ganho de recursos federais e na formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho:

Provavelmente, já se pode entender porque em 2013 se fundou um Movimento pela Base Nacional Comum, um grupo não governamental de “profissionais da educação” que “atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países”. O movimento não apenas continua operando na aprovação da BNCC do EM, mas também na chamada “implementação” da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, aprovada em 2017. A julgar pelos seus integrantes e pelos apoios institucionais deste movimento, que além de compartilhar outro movimento, o “Todos pela Educação”, também incluem as Fundações Lemman, Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Itaú BBA, Natura, Gerdau, dentre outros, não se pode deixar de perguntar: por que a construção curricular passou a ser foco de grupos tão díspares em sua natureza, mas tão unidos no desejo de controlar os rumos da educação brasileira? (SELLES, 2019, p. 339)

Nessa perspectiva, percebemos que outro interesse das empresas é a atual desumanização do trabalho docente, uma vez que, ao compararem a educação brasileira com outros países, em que o sistema educacional “dá certo”, colocam a culpa dos fracassos da educação brasileira em nossos profissionais. A autora nos diz que ao tentar trazer políticas externas para o Brasil, não se pode deixar de refletir sobre

diferenças latentes, que marcam as nações, principalmente, sobre as condições de vida dos alunos, distribuição de recursos e salário dos docentes (SELLES, 2019). Assim, aponta que é insustentável interiorizar essas políticas, pois temos problemas educacionais totalmente distintos.

Outra pesquisa de enorme importância é a de Lopes (2019) que descreve sobre o controle dos projetos de vida dos jovens brasileiros pela BNCC, somada à reforma do ensino médio brasileiro. Esta pesquisa é de demasiada importância, devido ao fato de que desvela o verdadeiro projeto de vida para os adolescentes e como os documentos velam isto, utilizando apelos gramaticais. A autora, conclui:

[...]O artigo conclui que a proposta de integração curricular apresentada pela BNCC do ensino médio não viabiliza a flexibilidade curricular a qual alude, pelo contrário, tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por permanecer tentando controlar o projeto de futuro dos jovens estudantes por meio de metas fixadas a priori. (LOPES, 2019, p. 59)

Desse modo, a autora diz que, apesar da aparência de protagonismo jovem, o que acontece de fato, depende do que será ofertado nas redes de ensino, ou seja, de fatores dos quais os jovens não têm controle. Assim, o que de fato acontece, é que os eles não têm a opção de escolher, o que realmente querem. Discutiremos este aspecto com mais propriedade na seção 3, mas adiantamos que se trata de um falso protagonismo jovem.

Há trabalhos (BARBOSA, SILVEIRA & SOARES, 2019) sobre a BNCC, que discutem as influências políticas na sua concepção, como por exemplo, o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. De acordo com as autoras, esse evento político abriu espaço para que fossem impostas medidas privatistas na educação e foram explicitadas tentativas de regular a educação nas relações macro e micropolíticas, ou seja, o golpe não foi pela presidente, mas sim por misoginia e para alterar toda a realidade da educação no Brasil.

Macedo (2019) afirma que há um alinhamento entre nossa política educacional e a OCDE, que inviabiliza a educação e, por fim, sugere outras referências para a construção de uma nova base, que permita a educação de qualidade. Desta forma, os autores que discutem sobre a base, não acreditam que ela seja uma versão do documento adequada para melhorar a educação do Brasil e sugerem mudanças que implicam na desvinculação com políticas de grandes grupos externos.

Outra pesquisa sobre o assunto afirma o caráter autoritário explícito no processo de criação da BNCC, já que a falta de diálogo com as instituições

educacionais e sindicatos reforça este caráter e, vai além, no pensamento, de que a base foi construída para manter o controle ideológico:

*Com o objetivo de manter o controle ideológico, foi apresentado pelo Ministério da Educação, em dezembro de 2018, o documento da Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018), o qual foi formulado sem qualquer diálogo com as instituições responsáveis pela formação dos professores, com as entidades, universidades, escolas e sindicatos, reiterando o caráter autoritário e arbitrário do atual contexto (BARBOSA, SILVEIRA e SOARES, 2019, p. 81, itálico nosso)*

Por fim, outra visão importante sobre a BNCC é a de que a base representa uma homogeneização, construída de forma gerencialista, atrelada ao sistema de governo capitalista. Silva (2019) argumenta de forma contrária a esta reforma, pois defende o direito à diferença, e, desta forma, aponta que não ter uma base é melhor do que a visão homogeneizadora da atual BNCC.

### **Estruturação da BNCC**

A BNCC apresenta muitos pontos diferentes entre ela e os outros documentos, que já regeram a educação brasileira. Um dos principais pontos, que iremos expor, é que diferentemente dos PCN's e da LDB, a base não é estruturada de acordo com componentes curriculares, ou seja, não contém disciplinas e nem divisões dentro dessas disciplinas. O que a BNCC apresenta, em vez de componentes curriculares, são competências e habilidades separadas por área. Assim, de acordo com a figura 1, a BNCC para a educação básica é organizada da seguinte forma:

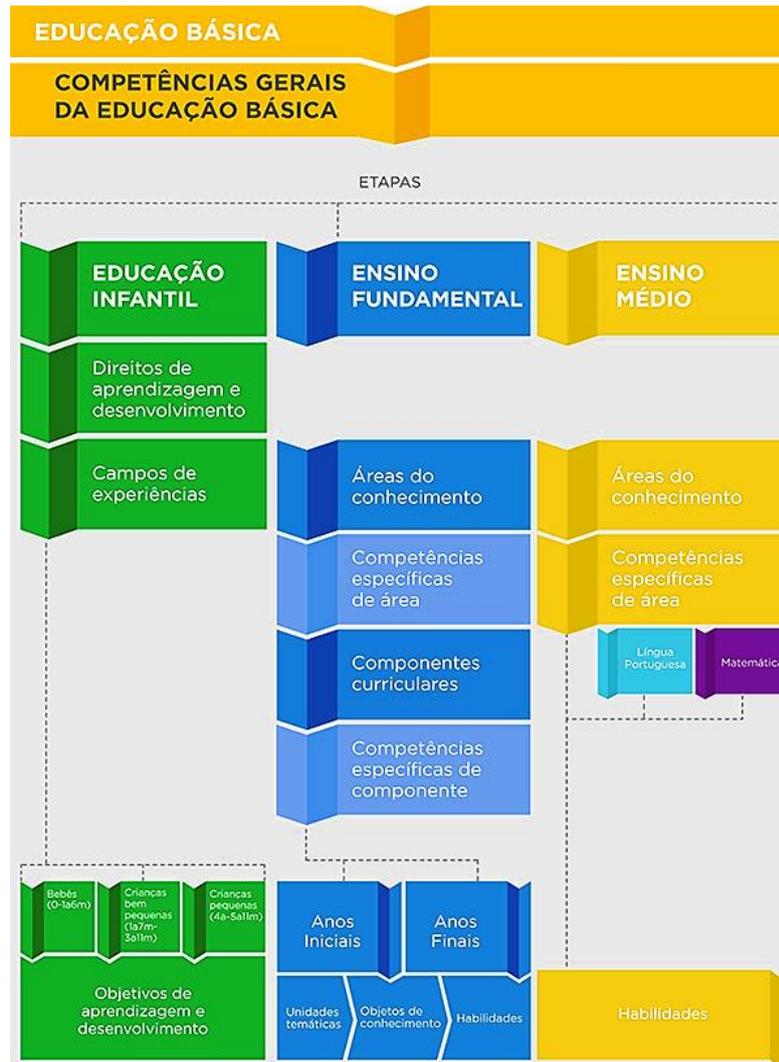


Figura 1 – Estruturação da BNCC para a educação básica. Fonte: Brasil (s.d.).

Assim, podemos ver que existem diferentes estruturas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Para a educação infantil, a BNCC mostra-se preocupada com os direitos de aprendizagens e campos de experiência; já para o ensino fundamental, preocupa-se com as áreas de conhecimento, componentes curriculares e competências, e por fim, vemos o ensino médio que é totalmente tomado por competências e habilidades.

Como nosso foco, aqui, é o ensino médio, demorar-nos-emos nesta discussão. No entanto, acreditamos que para o ensino médio, a figura 2 detalha melhor as características das competências e habilidades.



Figura 2 - Estruturação da BNCC. Fonte: Brasil (s.d.)

Como podemos ver na figura 2, a terceira versão da BNCC para o ensino médio apresenta-se, primeiro, com competências específicas, para depois apresentar as habilidades, que são esperadas para a área.

Essas competências específicas seriam o que os alunos precisam saber fazer/manipular para que sejam considerados aptos, nessa etapa do ensino; habilidades é o que será desenvolvido no aluno, como saber fazer/saber aplicar. Assim, esta estrutura exposta no documento, sinaliza para uma concepção de educação reducionista, com objetivos tecnicistas, com critérios mercadológicos e de produção. Pretendemos com este artigo, desvelar as ideologias e influências político-econômicas ocultas na BNCC. Para tanto, utilizamos como referencial teórico Basil Bernstein (1924-2000) e alinhado a essa referência os trabalhos científicos de Lopes (2002, 2005).

### Referencial Teórico

Começaremos esta seção, definindo conceitos importantes para o desenvolvimento do trabalho, que são os de recontextualização e hibridismo, conceitos estes, que apropriamos das obras de Bernstein (1996). Além disso, nos apoiamos nas análises realizadas por Lopes (2002, 2005) em que a autora utiliza esses conceitos como subsídio na análise de várias propostas curriculares. A recontextualização é muito produtiva para entendermos como os diferentes textos têm ressignificações, durante sua construção e divulgação.

Uma afirmação importante que é consequência desse conceito é a de que textos são dependentes de contextos; então por mais belo e completo que seja um documento sobre educação (ou qualquer outro tema), ele terá significados que serão diferentes, localmente, pois cada local tem um contexto educacional diferente. É importante ressaltar que, segundo Bernstein (1996), estas ressignificações não são feitas oficialmente (governo ou campo recontextualizador oficial), mas sim, no contexto educacional, ou seja, pelos profissionais da educação (campo recontextualizador pedagógico).

O conceito de hibridismo, por sua vez, segundo Lopes (2005) diz respeito ao que são os resultados da recontextualização, ou seja, quando um texto é recontextualizado, localmente, cria-se um hibridismo local daquele documento. Devido a isso, que dizemos que ambos os conceitos estão lado a lado e, por vezes, chegam até a se confundir. Porém, em poucas palavras, uma é o processo e a outra é o resultado.

Peguemos como exemplo nosso próprio objeto de estudo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normatizador geral que de certa maneira reflete alguns valores morais e éticos. Apesar de ser um documento bastante completo, em cada cidade, deste país, terá, de acordo com o contexto educacional, um significado diferente e, portanto, a recontextualização é o processo pelo qual esta divergência (ou até mesmo convergência) de significados existe, ou seja, este conceito é utilizado para o entendimento das culturas mistas. Ainda sobre a recontextualização:

Sintetizando o que foi discutido até agora, as teorias da reprodução cultural estão preocupadas com mensagens: com as mensagens de padrões de dominação. Estamos nos referindo concretamente ao que ocorre nas escolas: nessa visão as falas, os valores, os rituais, os códigos de conduta estão enviesados em favor de um grupo dominante. Eles privilegiam um grupo dominante, de forma que esses códigos de comunicação são distorcidos em favor de um grupo, o grupo dominante. Mas há, ao mesmo tempo, uma outra distorção: a cultura, a prática e a consciência do grupo dominado são representadas erroneamente, são distorcidas. Elas são recontextualizadas como tendo menos valor. Há, assim, uma dupla distorção [...] (BERNSTEIN, 1996, p.237)

Assim, nas palavras de Lopes (2005), no processo de recontextualização, os textos são fragmentados e alguns acabam sendo valorizados em detrimento de outros, que acabam sendo associados a outras partes do texto, cujo poder é dar novos significados e novo foco ao fragmento. Logo, essa classe que é privilegiada, ou no nosso caso, essa concepção de ensino-aprendizagem é mais valorizada em detrimento das outras. Assim, apesar de ter outras concepções, elas, como Bernstein diz, são

distorcidas de formas a parecerem errôneas e sem sentido. E estas concepções não valorizadas e distorcidas agem para manter a estrutura vigente de governo, ou seja, os educadores acabarão dando foco e fazendo o que o campo recontextualizador oficial quer.

É importante enfatizar que a recontextualização é utilizada, largamente, como uma ferramenta de opressão e controle pelo Estado para com os educadores e as classes operárias; porém, também, é uma ferramenta de luta contra o sistema, a partir do momento, em que entendemos como funciona e o que está sendo privilegiado em um texto, ou seja, qual discurso está sendo oculto no sistema de ensino.

Um aspecto importante sobre a recontextualização é a dicotomia entre o campo oficial e o campo pedagógico; o primeiro é o Estado e o segundo é o conjunto dos professores, escolas e universidades. Esta dicotomia é vista no sentido de que o Estado ao recontextualizar políticas internacionais para o seu território-nação, privilegia certos aspectos, que julga mais benéfico para si e para a sociedade; a recontextualização é usada como ferramenta de controle para com a educação do país.

Dito isso, cabe ao campo pedagógico recontextualizar o documento emitido pelo estado, o que acaba gerando uma rixa entre ambos, pois nem sempre da forma que o estado quer, resultando em um “cabo de guerra” entre ambos. Isto faz com que o estado utilize seu poder para regular estes hibridismos na educação, o que sempre gera protestos.

O Campo recontextualizador oficial é eficaz em determinar como recontextualizamos; não porque exerça um poder alto demais para ser contestado, mas sim, porque, como diz o próprio Bernstein (1996, p.229): “Mas argumentamos aqui que o que está ausente do discurso pedagógico é a sua própria voz”; ou seja, os educadores ainda não entenderam a voz e o poder que têm e, apenas, aceitam o que lhes é imposto, devido talvez, à falta de formação política presente nos cursos de licenciatura do Brasil.

Percebemos, portanto, que essa dicotomia, apesar de presente, ainda está por vir em sua forma mais agressiva. Dizemos isto, pois haverá o momento (que esperamos, não seja tão longínquo) em que o campo recontextualizador pedagógico utilizar-se-á da ferramenta da recontextualização e de sua consequência imediata, que são os hibridismos, para resistir ao sistema e lutar por uma educação pública gratuita e de qualidade. Um exemplo, do uso da categoria recontextualização de Bernstein (1996) para analisar os parâmetros curriculares nacionais (PCN) é o seguinte:

A identidade existente entre as competências entendidas como necessárias ao desenvolvimento humano e as competências necessárias à esfera da produção, agora organizada segundo o modelo pósfordista, é também uma das razões que justifica o hibridismo de discursos curriculares (LOPES, 2005, p.394)

Nesse sentido, o que a autora quis dizer, com esse trecho, é que o atual mercado pós-fordista passa a exigir trabalhadores com capacidade de resolver problemas e de ter pensamento mais abstrato; os hibridismos são gerados nos currículos para atender a esta demanda que se mostra, por exemplo, nos PCN's com os vieses de trabalho em equipe, pensamento divergente e crítico, dentre outros princípios gerencialistas e mercadológicos. Estes hibridismos nada mais são que uma infinidade de novas formas de interpretar os documentos de forma a chegar no tão esperado trabalhador ideal.

Da mesma forma que a autora, pretendemos, neste trabalho, analisar como o nosso meio social pós-fordista, capitalista e neoliberal regressivo influencia na criação de hibridismos na BNCC, assim como em quais vieses, esta influência aparece no documento. Para atingir este objetivo, utilizaremos o referencial já citado de Bernstein, devido ao referencial crítico.

Dessa forma, caminhamos para o objetivo deste trabalho que é analisar a BNCC, utilizando os conceitos do referencial teórico de Bernstein, que é crítico e possibilita analisar qual é o discurso velado por trás deste documento e quais as intenções deste velamento. Dito isso, daremos foco em dois pontos: o caso vida-produção e o atendimento às demandas da economia.

A inspiração para analisar o caso vida-produção foi baseada em Lopes (2002), o qual desvela a relação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e o mundo produtivo, utilizando o referencial teórico de Bernstein para emergir a submissão do documento ao modelo de mundo produtivo pós-fordista. Acreditamos que é importante revelar tais fatores presentes no documento da BNCC, assim como a pesquisa acima citada, para desvelar qual é o cunho ideológico e quais são as zonas de interesses presentes em tal documento.

Já a razão de discutir sobre o pronto atendimento às demandas da economia vem da profunda leitura de uma obra do autor Jimenez (2007), que revela as ferramentas que forçam os governos a cederem às políticas neoliberais para a educação. Acreditamos ser de extrema importância a discussão deste tópico para elucidar que existem forças externas ao governo brasileiro, que forçam estas políticas.



## Hibridismos de Eficiência Produtiva: Análise da BNCC

Para começar nossa análise e discussão da BNCC e seus hibridismos, temos a necessidade de apresentar o conceito de competência na BNCC, já que surge, devido a discussão ser embasada em competências e habilidades. Desta forma, precisamos entender o conceito de competência para nos inteirarmos do que o campo recontextualizador oficial busca para a nação com a instauração deste documento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8)

A base define competência como uma pura mobilização de conhecimentos para resolução de problemas, principalmente do mundo do trabalho. Ou seja, o documento nos traz um reducionismo de competência para uma visão tecnicista atrelado ao tipo de governo neoliberal presente no nosso país.

### *O CASO VIDA-PRODUÇÃO*

Neste primeiro caso, é de suma importância analisarmos como as competências estão relacionadas a contextualização dos assuntos abordados. Tomaremos como exemplo a seguinte competência explícita na BNCC: “para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global” (BRASIL, 2017, p. 553). Vemos claramente, neste trecho, que o texto privilegiado (BERNSTEIN, 1996) dá foco em contextualizar os fenômenos naturais e processos tecnológicos para a vida do aluno na resolução de problemas. Dessa forma, há o discurso velado de uma visão reducionista de que se o aluno tem a capacidade de resolver problemas no âmbito social (cotidiano e mundo do trabalho), ele terá sua qualidade de vida aumentada. Portanto, vemos que todo o discurso está salientando a resolução de problemas no mundo cotidiano e do trabalho, por meio da contextualização de problemas. Sobre o advento da contextualização, apresentamos o seguinte comentário:

Tais concepções de ensino contextualizado, relacionadas com a valorização dos saberes prévios dos alunos e dos saberes cotidianos, bem como relacionadas com o caráter produtivo do conhecimento escolar, contribuem para a legitimidade dos PCNEM junto à comunidade educacional. É preciso considerar, todavia, o quanto tais concepções estão hibridizadas aos princípios do eficientismo social. Os saberes prévios e cotidianos são incluídos em uma noção de contexto mais limitada em relação ao âmbito da cultura mais ampla. Contexto restringe-se ao espaço de resolução de

problemas por intermédio da mobilização de competências. (LOPES, 2002, p. 392).

Na citação acima, a autora analisa as concepções de ensino contextualizado presentes nos PCNEM, apesar do documento ser distinto, a análise pode ser estendida para a BNCC. Isso acontece, pois esta contextualização, que é um texto privilegiado voltado aos princípios do eficientismo social, restringe o significado de contexto, ao espaço de resolução de problemas, utilizando as competências que devem ser adquiridas. Assim sendo, vemos no PCNEM o mesmo que vemos na BNCC: está velada a limitação no significado de contexto, como o espaço de resolução de problemas cotidianos, por intermédio da mobilização de competências, ou seja, a grande problemática é a restrição da resolução de problemas cotidianos e para o mundo do trabalho. Dessa forma, apresentamos o trecho da própria BNCC, que cita a contextualização:

contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2017, p.16)

Nessa perspectiva, a pesquisa já feita pela autora Lopes (2003) demonstra que a BNCC também tem o texto privilegiado da contextualização, que vela o discurso de eficientismo social. A problemática por trás desse eficientismo social é que, como já discutido, ela restringe o contexto para o espaço de resolução de problemas, ou seja, não é nem sequer uma contextualização, mas sim uma pretextualização do mundo do trabalho na educação.

Acreditamos que essa pretextualização travestida de contextualização torna, como texto privilegiado, o mundo do trabalho, fazendo, assim, todo o resto se estruturar em torno deste, Bernstein (1996). Desta forma, não apenas formaremos cidadãos como mão de obra barata, como também, teremos um reducionismo no significado de educação de qualidade, que passará a se relacionar diretamente com o cidadão flexível e alienado, que o mundo do trabalho tanto deseja.

Assim, podemos ver, claramente, nessas competências estabelecidas para o ensino de Física, do ensino médio, que é voltada para a formação do cidadão para a pura resolução de problemas cotidianos. Diga-se de passagem, que se tornará um trabalhador alienado, visto que só saberá resolver problemas do mundo do trabalho e não saberá utilizar os conceitos aprendidos de forma a intervir, efetivamente, em sua realidade.

Em suma, o que tentamos dizer é que saber resolver problemas do mundo do trabalho qualifica o trabalhador, mas não o suficiente para receber um salário digno, devido ao fato, de que terá dificuldade para reivindicar por um aumento salarial, por exemplo, pois não é formado para intervir, politicamente, em sua realidade. Ou seja, com o ensino pautado em tais competências, ele resolverá problemas simples do mundo do trabalho e, conseqüentemente, é de fácil substituição, ou seja, em uma perspectiva Adorniana, favorece a coisificação do ser humano na sociedade.

É notável que apesar desse viés mercadológico da educação, a competência apresentada também diz sobre melhorar a condição de vida local regional e/ou global, mas aqui, novamente, vemos o campo recontextualizador oficial (Estado) utilizando o mecanismo dos textos globalizantes (BERNSTEIN, 1996) para obter dos educadores, as hibridizações que eles querem. Isso acontece pois o documento deixa muito claro que o texto privilegiado, o foco, é o mundo do trabalho. Logo, o mesmo força o entendimento de que melhorar a condição de vida local, regional e/ou global, facilitará as condições de trabalho por meio da resolução de problemas.

O que discutimos no parágrafo acima é que quando temos um elemento privilegiado, com vínculo tão forte como no documento analisado, todo o resto do texto estrutura-se de forma a conversar com este (BERNSTEIN, 1996). No caso em questão, toda e qualquer ideia presente na norma dialogará com o mundo do trabalho e, assim, esta visão mercadológica leva a entender que mudar a qualidade do ambiente do trabalho, significa melhorar a qualidade de vida, o que não é necessariamente verdade.

Assim, o governo mostra essa “preocupação” com a melhoria da qualidade de vida para que os educadores, no geral, se vejam representados pelo documento. Além disso, utilizam termos cultos de forma apelativa para legitimar a norma, mas, na verdade, está claro que o texto que é privilegiado nesta competência e quer que os alunos sejam capazes de resolver problemas em contextos apropriados. Ou seja, vemos de forma velada no documento que estes contextos são quase que, exclusivamente, os contextos do mundo do trabalho. Desta forma, passamos a nos questionar por que o documento enfatiza tanto o caso vida-produção. Sobre o tema, apresentamos a seguinte reflexão:

Na medida em que as práticas instituídas nas escolas são disciplinares, torna-se ainda mais difuso como poderá ser realizada a certificação de competências desses itinerários formativos e que condições serão dadas às escolas para sua realização. Desse modo, o tão enfatizado protagonismo

juvenil, associado à escolha do que estudar, torna-se submetido às possibilidades de escolas e redes, algo que, para seu estabelecimento, a juventude não tem o poder de interferir diretamente. (LOPES, 2019, p.67)

Assim sendo, a autora elucida que, apesar do documento aliada a reforma do ensino médio dar foco ao protagonismo juvenil, ele, de fato, não permite isto, já que a juventude tem de escolher uma opção entre o que está sendo ofertado. Imagine por exemplo, uma cidade do interior do Mato Grosso do Sul (MS) que seja pequena e cuja principal fonte de renda é a indústria sulcroalcooleira, os itinerários formativos das escolas dessa cidade serão, predominantemente, voltados para uma carreira na indústria sulcroalcooleira. Desta forma, são esgotadas as possibilidades destes jovens escolherem itinerários formativos, que visem outras áreas do conhecimento como artes, música e humanas, pelo fato de não existirem na cidade em questão, uma vez que a lei exige um mínimo de dois itinerários formativos.

Dessa forma, este protagonismo juvenil mascarado no documento de fato nada mais é do que a produção de mão de obra barata para o mercado local. Fato que, além de já ser ruim, ainda evita que os alunos sejam formados para a política com essas componentes curriculares e humanidades, o que forma um protagonismo juvenil alienado.

#### *O ATENDIMENTO ÀS DEMANDAS DA ECONOMIA.*

No tópico anterior, discutimos, detalhadamente, a relação das competências apresentadas no ensino de Física ao eficientismo social; já que que foram escritas, de forma a privilegiar, que o cidadão seja formado para resolver problemas no mundo do trabalho, flexível e, logicamente, mão de obra barata para o mercado de trabalho. Olhando para este cenário, o que podemos nos perguntar é: Por que o estado gostaria de desperdiçar recursos, formando um cidadão tão limitado, em vez de uma formação de cidadãos críticos e realmente capazes de intervir e alterar a sua realidade?

Essa pergunta, naturalmente, intrigaria qualquer pessoa com um mínimo de entendimento pedagógico. Normalmente, as soluções que encontramos para tentar explicar isto é que a educação transforma o mundo e, principalmente no Brasil, os políticos não gostariam desse viés emancipador na educação, devido ao risco da população os retirar do poder. Apesar de muito válida, esta linha de pensamento, não é completa, pois o problema não começa no Brasil ou nas políticas nacionais, mas reside nas políticas internacionais:

O Banco Mundial cobrará, então, do país tomador de seus empréstimos, uma declaração de compromisso com o desenvolvimento econômico e com a aceitação do monitoramento na definição de suas políticas setoriais. No caso da educação, impõem-se mudanças devastadoras, aplicando-se aos padrões de financiamento e à forma de gestão dos sistemas de ensino, como às definições curriculares, aos processos avaliativos e modelos de formação docente, critérios estritamente empresariais e mercadológicos (JIMENEZ, 2007, p.124)

Nesse sentido, o autor diz que, apesar do governo atual desejar que a população não tenha viés emancipador em sua formação, é um processo que vem do exterior. Ou seja, o país, que toma empréstimos de entidades como o Banco Mundial, sujeita-se a forma de gestão dos sistemas que esta entidade achar melhor para o país. Sobre esta forma de gestão, temos a seguinte passagem:

- 1) manter o rumo atual das políticas centrais dos últimos 15 anos (a equalização de financiamento do FUNDEB, a mensuração de resultados do IDEB, e as transferências condicionais de renda do Bolsa Família).
- 2) se concentrar na eficiência de gastos ao invés de metas para gastos mais altos, o que pode piorar os riscos de perda da qualidade do gasto e a corrupção no sistema.
- 3) criar incentivos de mais recursos para os estados que integrem os sistemas escolares estaduais e municipais e menos incentivo federal direto para pequenos sistemas escolares municipais.
- 4) aproveitar o ‘laboratório de ação educacional’ brasileiro através de avaliações de impacto de programas inovadores e promoção de políticas e práticas com base em evidência (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 8).

Nesse sentido, vemos então os “próximos passos” que o Banco Mundial (BM) sugere para o Brasil atingir uma educação de nível mundial. Percebemos, assim, um aprofundamento das políticas neoliberais, que defendem uma educação para os resultados, com características fortes de um tecnicismo há muito tempo ultrapassado. Desta forma, o que o documento busca, agora, no Brasil, é que os alunos atinjam índices nos testes padronizados.

Devido ao que foi acima apresentado, vemos esse padrão mercadológico e gerencialista, atrelado a índices de eficiência produtiva, do ensino se aplicando aos países que tomam empréstimos do BM. Ou seja, por isso há os textos privilegiados dos documentos destes países, que são gerencialistas e mercadológicos, já que de fato foram forçados por um organismo internacional, uma entidade da economia completamente neoliberal. Também é devido a este fato, que vemos um padrão por vários países no mundo, principalmente, os da América Latina, afinal, não existe padrão de gestão melhor do que este para se gerar um mercado ainda maior e mais lucrativo aos grandes bancos e organizações internacionais.

A própria BNCC deixa explícita, em seu texto, a relação direta com organizações internacionais, inclusive organizações ligadas ao Banco Mundial,

reforçando a submissão, que já desvelamos deste documento para com as demandas da economia internacional. Sobre esta relação com organizações internacionais, o documento normativo infere:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI<sup>9</sup>, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos<sup>10</sup>. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)<sup>11</sup>, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)<sup>12</sup>. (BRASIL, 2017, p. 7)

No trecho, estão velados muitos vieses: o texto privilegiado das competências, como “salvadoras” da educação nos estados e municípios brasileiros e países vizinhos, ou seja, vemos claramente, no documento, a visão do neoliberalismo e suas características gerencialistas e mercadológicas, como as únicas capazes de conduzir o Brasil para uma educação de nível mundial. Adjacente a esta visão das competências, também, vem o viés, de que apenas estas organizações podem avaliar nosso sistema de ensino, pois sabem o que é melhor para a educação do país, o que como já citado anteriormente, menospreza os educadores do Brasil. Sobre esta visão reducionista das competências, como salvadora da educação, ainda temos o outro trecho da BNCC, que mostra como estes conhecimentos serão aplicados pelos alunos:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14)

Novamente, podemos ver os textos privilegiados, que dão a direção ao que o documento acredita que é “ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável”. Desta forma, observamos que tais textos nos forçam a entender que o aluno, para obter todas as características citadas, tem que obter as competências, que o documento traz. Segundo Bernstein (1996), este texto vincula todo o resto a ele, ou seja, só é possível ter estas qualidades, se você aprender as competências específicas, velando novamente o discurso reducionista de educação para atingir metas.

Assim, vemos no trecho que o oculto, nesse documento, é a visão de que apenas o caminho neoliberal pode dar o rumo correto na educação brasileira; neoliberalismo que, como já visto, é subjugado às políticas internacionais de grandes grupos, como o Banco Mundial e Unesco, ou seja, o que é velado é o “entreguismo” da educação para as políticas internacionais, assim, também, o futuro de nossa nação.

Nessa perspectiva, sobre o que se espera para a formação dos estudantes nos padrões acima discutidos, temos: “Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.” (BRASIL, 2017, p.5).

Utilizando o que já foi discutido, podemos ver que esta preparação para o futuro tem como texto privilegiado, o neoliberalismo do tipo mais regressivo e remete para um futuro, em que não evoluiremos para um país de primeiro mundo. Ou seja, esta hibridização leva os estudantes para um futuro que remete ao século passado, um futuro em que seremos mão de obra barata para um mercado de trabalho dominado por grupos estrangeiros. Futuro escravo e ingrato: um futuro sem educação, com previdência social rígida para o proletário e com todos os bens de valor de nossa nação entregues ao estrangeiro; afinal, não somos formados para administrar bens tão preciosos, por fim um futuro sombrio.

Montado este cenário, percebemos uma das razões para não dizermos que os documentos estejam com textos privilegiados voltados ao mundo do trabalho e ao efficientismo social, que trazem à tona tudo o que já discutimos sobre o processo de recontextualização, hibridismo e a contextualização de Bernstein (1996), presentes nestes documentos normativos.

### *UMA NOVA BASE É POSSÍVEL?*

Acreditamos que o primeiro passo para discutir uma nova base é a profunda reflexão sobre os pontos negativos da atual. Entendemos que apesar da possibilidade de haver pontos positivos, não podemos seguir a linha de raciocínio “tem 30 pontos positivos e 15 negativos, logo tem mais positivos, então a base é boa”. Não podemos segui-la, principalmente, devido ao fato de não ser mensurável os estragos que os pontos negativos podem fazer, a longo prazo. Assim, temos que verificar os pontos negativos e positivos e ponderarmos as possíveis consequências a curto, médio e longo

prazo. A partir disso, avaliaremos se queremos este documento ou se iremos negá-lo ou reconstruí-lo.

Logicamente, apontar todos os pontos negativos que acreditamos haver no documento é inviável, pois tornaria o texto prolixo, assim trouxemos o primeiro ponto e principal, em nossa concepção, é como a existência de tal documento menospreza os profissionais da educação; percebe que estamos falando de qualquer documento que venha existir com a mesma intencionalidade da BNCC. Assim, sobre este menosprezo explícito na BNCC:

Acrescente-se a isso o equívoco de supor que, sem qualquer BNCC, os professores não saberiam, por exemplo, reconhecer a diferença entre ensinar a física newtoniana e a física moderna, deixariam de abordar a fotossíntese, ou iriam ignorar o valor das ligações químicas. Parece ser um temor infundado de que a falta de uma organização e uma sequência lógica que inclua conteúdos (ou mesmo métodos) a serem ensinados na Biologia, Física ou Química condenaria os professores a substituí-los por qualquer tema ou assunto que lhes aprovesse, como se os professores estivessem sempre que ser lembrados de que para ser docente dessas disciplinas escolares têm que ensiná-las na escola. (SELLES, 2019, p.338)

Dessa forma, o que a autora afirma é que um documento como a BNCC, que traz competências e habilidades mínimas ou, até mesmo, conteúdos mínimos, dá um atestado de incompetência para nossos educadores. Ou seja, ter esta norma é o mesmo que dizer: “já que vocês não são capazes de selecionar os conteúdos essenciais a esta etapa de ensino, faremos para vocês”. Na verdade, esta é a melhor interpretação possível de um documento vil, como o apresentado, visto que a outra interpretação que nos sobra é a de que querem criar um cabresto para os professores, que além de nos dizer o que ensinar, ainda nos força uma ideologia. Esta segunda interpretação ainda nos permite interpretar que os professores estão ligados a um antro comunista e, conseqüentemente, sobra para o documento manter o controle ideológico “correto”, Barbosa, Silveira e Soares (2019).

O que queremos de fato dizer, com manter o controle ideológico é tentar manter a estrutura neoliberal e gerencialista, que quer dar ao ensino para, como já citado anteriormente, criar mão de obra barata para o mercado. Como já vimos, isto não é apenas um desejo dos governantes do Brasil, mas sim, uma imposição que vem dos grandes grupos externos ao nosso país, dos quais temos grandes dívidas.

Como se não bastasse o descaso para com o trabalho docente, ainda vemos que esse documento hibridiza uma culpabilização dos docentes pelo fracasso escolar brasileiro. Esta hibridização acontece devido à estrutura do documento em competências e habilidades que está fadada ao fracasso, devido aos interesses

neoliberais desocultados, na presente análise. Como, conseqüentemente, os professores são os agentes aplicadores deste novo documento, a culpa do fracasso escolar cairá sobre eles. Sobre este aspecto e sobre a autonomia docente, apresentamos o seguinte ponto de vista:

Tudo isso, para admitirmos que as linhas abissais que desenharam as políticas curriculares atuais agem coisificando os conhecimentos, ferindo a autonomia e desumanizando o trabalho docente e, ainda, descaracterizando o estudante na sua condição de diferente, de outro legítimo. Compreendendo o humano como diverso, defendemos que o esforço de unificação dos resultados de aprendizagens é diretamente responsável pela produção dos resultados ruins, demonização dos professores e desvalorização da educação democrática (SÜSSEKIND, 2019, p. 104)

Logo, segundo a autora, o documento, como vem, coisifica os conhecimentos, elemento que é visto nas competências e habilidades. Assim para defender a condição do estudante como diferente, ela acredita que a unificação do sistema de ensino, leve a resultados ruins. Este pensamento sai do fato de que os alunos como diferentes um dos outros aprendem de formas diferentes e logo unificar os resultados de aprendizagens, leva diretamente a resultados ruins, e, em consequência, se os professores não conseguem aplicar este documento “tão simples” para a educação, serão demonizados e ainda mais desvalorizados.

Para atenuar nossa discussão, trazemos a visão de Barbosa, Silveira e Soares (2019), pois segundo eles, o que falta na BNCC é a necessidade de efetivação de um projeto humanizador, justo e democrático que aja para diminuir as desigualdades sociais em nosso país, contrariando a lógica neoliberal da política brasileira. Ou seja, segundo os autores é possível uma nova base, desde que se atrele a ideais humanizadores e democráticos.

Entretanto, nessa análise, permitimo-nos ir além, ou seja, fazer o seguinte questionamento: “Nós queremos uma nova base?”. Após muita reflexão, a conclusão, a que chegamos é que uma nova base não é a solução e nem mesmo a atual é. E se for possível uma construção de uma nova base? Quais as bases ideológicas e praxiológicas norteariam este processo? A nossa análise revela que é necessário definir intencionalidades, tais como: Que ser humano queremos formar? Para qual sociedade queremos formar este ser humano? Estes questionamentos nos ajudam a dirimir a intensa luta para uma educação emancipadora, em uma sociedade, eminentemente, capitalista. Existem muitas questões em torno dessas reflexões expostas até o momento, no entanto, algumas evidentes são: Como faremos para que uma nova base



não tenha como função o cabresto ideológico? Afinal, existe uma forma de construir uma nova base, sem menosprezar o papel dos educadores?

## Considerações finais

Vimos, então, no texto, que a BNCC privilegia os discursos de eficientismo social de gerencialismo e do neoliberalismo na educação e discutimos que este pensamento sobre educação começou no modelo pós-fordista de educação. Podemos inferir que, este modelo passou por inúmeros países, porém se mantém em países, que hoje, são de 2º e 3º mundo, devido a viabilidade, para as grandes organizações mundiais e países de 1º mundo, da manutenção desta estrutura e a propagação no decorrer da humanidade para que o sistema capitalista em vigor se mantenha estável.

O que discutimos nesse texto é como esses mecanismos influenciaram a criação da BNCC para a seleção dos textos privilegiados e como isto influencia nas futuras hibridizações do documento; mas, principalmente, o que tentamos mostrar, através da argumentação e da utilização do referencial teórico de Bernstein, são as recontextualizações, textos privilegiantes e privilegiados, e que a educação não pode seguir o modelo mercadológico e gerencialista.

Dessa forma, o que fizemos, neste artigo, foi utilizar nosso referencial teórico para desvelar as intencionalidades ocultas da BNCC. Para isso, focamos em duas discussões: o caso vida-produção e o atendimento as demandas da economia. Na primeira, nosso referencial possibilitou-nos, por meio da análise da BNCC, desvelarmos que ela quer formar um cidadão alienado, sem capacidade de intervir, politicamente, em sua realidade e mão de obra barata para o mercado de trabalho. Na segunda é que temos um documento neoliberal, que nos é imposto devido às influências externas na política brasileira, principalmente, do Banco Mundial (BM) com sua visão gerencialista e mercadológica do ensino.

## Referências

AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p.33-37, 2019.

ALBINO, A. C. A; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p.137-153, 5 ago. 2019.

BARBOSA, I. G; SILVEIRA, T. A. T. M; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p.77-90, 2019.



BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico:** Classe, Códigos e Controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. A BNCC é homologada. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** O Que É A BNCC? Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, s. d. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/8\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/8_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 nov. 2019.

JIMENEZ, S. V; SEGUNDO, M. D. D. M. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 1, n. 28, p. 119-137, 2007

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wpcontent/uploads/2014/02/OS-PCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

LOPES, A. C. Política de currículo: Recontextualização e Híbridismo. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p.59-75, 2019

MACEDO, E. F. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p.39-58, 2019.

SILVA, M. R. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p.123-135, 2019.

SELLES, S. E. Editorial: A BNCC e a resolução CNE/CP no 2/2015 para a formação docente. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p.337-344, 14 set. 2018.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p.91-107, 2019.

*Submetido em: 15/08/2022*

*Aceito em: 16/10/2022*