

**CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ
HISTÓRIA - LICENCIATURA**

LUCAS HENRIQUE DE OLIVEIRA COSTA

**ENSINO PELAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS: UMA ANÁLISE POLÍTICA-
IDEOLÓGICA**

Ribeirão Preto

2021

LUCAS HENRIQUE DE OLIVEIRA COSTA

**ENSINO PELAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS: UMA ANÁLISE POLÍTICA-
IDEOLÓGICA**

Trabalho de conclusão do curso de História do Centro
Universitário Barão de Mauá para a obtenção do título de
licenciado.

Orientador: Prof. Me. José Faustino de Almeida Santos.

Ribeirão Preto

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

C873e

Costa, Lucas Henrique de Oliveira

Ensino pelas habilidades e competências: uma análise política-ideológica/ Lucas Henrique de Oliveira Costa - Ribeirão Preto, 2021.

42p.

Trabalho de conclusão do curso de História do Centro Universitário Barão de Mauá

Orientador: Me. José Faustino de Almeida Santos

1. Educação neoliberal 2. Currículo 3. BNCC I. Santos, José Faustino de Almeida II.
Título

CDU 37.013.74

Bibliotecária Responsável: Iandra M. H. Fernandes CRB⁸ 9878

LUCAS HENRIQUE DE OLIVEIRA COSTA

**ENSINO PELAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS: UMA ANÁLISE POLÍTICA-
IDEOLÓGICA**

Trabalho de conclusão do curso de História do Centro
Universitário Barão de Mauá para obtenção do título de
licenciado.

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. José Faustino de Almeida Santos
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto
(Orientador)

Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto
(Examinador)

Prof.^a Me. Liliane Cury Sobreira
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto
(Examinador)

Ribeirão Preto

2021

Dedico esse trabalho à minha Mãe e Irmão.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer todo o corpo docente do curso de História do Centro Universitário Barão de Mauá que encontrei no período de 2018 até 2021, pela atenção e compromisso na construção do conhecimento, no qual levarei por toda minha vida. Ao meu orientador José Faustino de Almeida Santos, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos. Aos professores Felipe Ziotti Narita e Liliane Cury Sobreira por aceitarem compor a banca examinadora. Aos amigos que fiz na trajetória do curso pelo incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço pelo qual fizeram parte da minha formação: Arthur Baio, Gustavo Valente, Hugo Ribeiro, Leonardo Andreucci, Márcio Pereira de Oliveira, Márcio Redentor Rosa Filho, Rafael Elizandro Mataruco, Thales Carloto Barros Araújo, Victor Barbosa Finoti e Wagner Tostes.

“Existem três coisas que não podem ser interrompidas: o sonho dos homens, o fluxo do tempo e a vontade herdada, enquanto as pessoas continuarem buscando o sentido da liberdade, tudo isso jamais deixará de existir.”
(Gol D. Roger/ One Piece)

RESUMO

A pesquisa analisa o ofício do aluno a partir da nova configuração global do controle ideológico neoliberal na educação que concilia economia e escola a partir dos interesses da primeira que, por sua vez, é contornada sob as prescrições do Consenso de Washington. Tomando como referência os projetos de educação baseado nas competências chaves elaboradas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) na Europa, a ascensão da nova direita e as alianças do setor privado com os governos, abordaremos essa situação no contexto global e nacional. Nos aspectos que envolvem essa temática no Brasil, analisaremos as principais organizações que elaboraram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que objetiva a preparação para ao mercado de trabalho e a aceitação, via ideologia, da aliança do governo com os interesses privados em detrimento de tudo que se refere ao público. Os principais pontos de tais processos abarcam a noção de gestão escolar e o ensino por competências que pautam a BNCC. Por fim os desdobramentos da BNCC que nega a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), e cria modelos determinados de comportamentos utilitaristas para atender o mercado de trabalho.

Palavras-chaves: Educação neoliberal. Currículo. BNCC. Competências. Habilidades.

ABSTRACT

The research analyzes the student's profession from the new global configuration of neoliberal ideological control in education that reconciles economy and school based on the interests of the former, which, in turn, is circumvented under the prescriptions of the Washington Consensus. Taking as a reference the education projects based on the key competences elaborated by the Organization for Cooperation and Development (OECD) in Europe, the rise of the new right and the alliances of the private sector with the governments, we are going to approach this situation in the global and national context. In the aspects involving this theme in Brazil, we are going to the rules that elaborated the Common National Curriculum Base (BNCC), which aims to prepare for the labor market and the acceptance, via ideology, of the government's alliance with private companies to the detriment of everything which refers to the public. The main points of such processes encompass a notion of school management and teaching by competences that guide a BNCC. Finally, the developments of the BNCC, which denies the Law of Guidelines and Bases for National Education (LDB), the National Education Plan (PNE), and creates specific models of utilitarian behavior to serve the labor market.

Keywords: Neoliberal education. Curriculum. BNCC. Competencies. Skills.

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 – ATOR PRIVADO, PROGRAMA, OBJETIVOS, MÉTODO DE GESTÃO E PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR.....	24
---	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 O OFÍCIO DO ALUNO	11
1.1 Concepções das reformas educacionais e o currículo por competências.....	13
1.2 Os desafios e paradigmas da educação por competências	17
2 A INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	22
2.1 Desenvolvendo competências e habilidades que transcendem a visão utilitarista .	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS	38

INTRODUÇÃO

Há tempos constata-se que a educação é alvo de disputas por ser a principal ferramenta de transmissão de valores e ideologias. Ferramenta que garante assim a reprodução de uma ordem usual de uma determinada época, sociedade e cultura. As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante (MARX; ENGELS, 2007). A ideologia sempre é alvo de disputas, pois é a ferramenta de dominação que impõe forças definidas de materialização do meio social e forma as classes sociais. Nesse sentido, a educação se tornou um meio de instrumentalização sobre o ofício do aluno, para atender a necessidades de determinada classe.

No séc. XIX essa instrumentalização era exercida através dos Aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1980). Mas no contemporâneo observa-se o crescimento do neoliberalismo na instrumentalização da Escola, formando com o Estado, alianças que atendem pautas da nova direita ascendente. Atualmente, essa força hegemônica influencia e determina diretrizes educacionais nacionais e internacionais por meio de instituições como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na Europa, que busca delinear projetos de desenvolvimento econômico através da educação e realiza o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), indicando o ranking educacional dos países membros através de indicadores. As novas diretrizes educacionais determinadas pela OCDE desenvolveram um currículo regido por Competências e Habilidades durante o ensino escolar, com embasamento de preparar os alunos para viverem e prosperarem no séc. XXI, sob a alegação de inserir a população dos países em desenvolvimento no aspecto de população economicamente ativa, ou seja, a inserção para o mercado de trabalho. Com isso, todos os países membros estão ensejados a desenvolver essa política educacional.

No Brasil, essas novas diretrizes são discutidas desde 1990, mas foi em 2018 que acabaram consumadas através do documento chamado Base Nacional Curricular Comum (BNCC), desenvolvido durante o Governo Dilma e aprovado no Governo do Ex-Presidente Michel Temer, o qual trazia as novas diretrizes curriculares, com apoio de diversas empresas e organizações que representam o ideário liberal ou mais precisamente neoliberal. Porém, o caráter antidemocrático sobre a aprovação da base curricular é uma grande polêmica entre os professores. Além do mais, é causador de um grande “mal-estar” entre os profissionais da área da educação, devido ao real objetivo da instalação da Base Nacional, que nega a luta de mais

de três décadas sobre a reforma educacional promovido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de educação (PNE).

Salientamos que a pesquisa busca realizar uma análise política-ideológica sobre os avanços do neoliberalismo nas pautas educacionais e seus desdobramentos, tema muito discutido nos últimos anos pela academia. Sobre os aspectos específicos da pesquisa vamos abordar o avanço neoliberal no currículo brasileiro. Para isso iremos utilizar de bibliografias e artigos de professores e pesquisadores do tema. No primeiro capítulo iremos discorrer sobre as concepções sobre o ofício do aluno desde o Iluminismo até a Modernidade, e analisaremos as mudanças desse ofício no Contemporâneo e as principais críticas. No segundo capítulo iremos discutir o avanço da ideologia neoliberal na educação através de três dimensões: 1) alianças neoliberais com o governo, 2) gestão escolar e 3) currículo. Por fim, iremos investigar as origens, ideologias, objetivos e aplicabilidades da BNCC e seus efeitos na educação e no meio social.

1 O OFÍCIO DO ALUNO

Em meio às contradições, fracasso escolar e políticas displicentes na área da educação, observa-se uma crise na profissão dos professores sobre o âmbito de como educar. Preparar-se para aulas criativas ou sucumbir ao quadro negro e giz? (PERRENOUD, 2000) No modelo de escola moderna no século XVIII, a sociedade industrial expurgava o que era considerado desordem e para isso todos os homens precisavam aprender regras homogeneizadoras para realizar tarefas, produzir resultados, se não são expostos à coerção. Nos moldes industriais, a educação era uma ferramenta de controle que permitia padronizar o conhecimento, o processo educacional era único e metódico, a relação entre professor e aluno era simplesmente vertical, e não havia espaços para questionamento da ordem.

De acordo com Marcuse (1964, p. 8):

Essa sociedade industrial é irracional como todo. Sua produtividade é destruidora do livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas; sua paz, mantida pela constante ameaça de guerra; seu crescimento depende da representação das possibilidades reais de amenizar pela existência, individual, nacional e internacional [...] na qual significa que o alcance da dominação da sociedade sobre o indivíduo é incomensuravelmente maior do que nunca vista (MARCUSE, 1964, p. 8).

Nos padrões tradicionais de educação, os alunos são obrigados a decorar datas, nomes e mapas, a fim de responderem as perguntas certas e passar ou não nos testes. A aula é dada em um anfiteatro, diante de centenas de rostos anônimos, compreenda e aprenda quem puder! (PERRENOUD, 2000). Aprende-se sobre a Revolução Francesa, mas não aprende sobre a história da cidade e bairro onde a escola está inserida e sobre seus problemas cotidianos.

Para Perrenoud (2000), a competência requerida atualmente, são aptidões para lidar e dominar o conjunto de processos, agindo com discernimento. Para isso é preciso dispor da capacidade cognitiva, de saberes, de informações e de atitudes alinhados com os valores pessoais, para conseguir mobilizá-los a favor da construção de conhecimento, lidando com situações complexas (PERRENOUD, 2000).

A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativas e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário. (PERRENOUD, 2000, p. 27).

Segundo Fernando Savater (2005), em seu texto “O valor de educar” o ser humano possui a característica de manter em sua vida adulta as experiências e aprendizados da primeira infância. Somos fadados desde os primórdios da vida humana a depender de outras pessoas para

aprender os símbolos, costumes, valores e conhecimentos da sociedade complexa em que vivemos. Com isso, considerando que a aprendizagem acontece através da convivência, a função de aprendiz é imposta desde a mais tenra idade. Nas concepções de aprendizagem entre escola e aluno, o conceito aluno é difundido no Iluminismo como aquele que é “sem luz”, aquele que depende de outras pessoas, e não se deve dar responsabilidade. Ou seja, é inerente à relação de dependência do aluno com o professor SAVATER (2005 apud INFORSATO, 2011).

Como se sabe pela História da educação, a escola moderna tem grande influência da escola jesuíta, da forma como se difundia o conhecimento, principalmente nos países colonizados pelos Europeus do ocidente. Apesar de o conteúdo ter aspectos de catequização, as configurações de transmissão de conhecimento são semelhantes às da escola moderna. Desse modo, na modernidade o homem criou espaços organizados e institucionalizados que prepara o indivíduo desde os primeiros anos de vida. Segundo Inforsato (2011):

As escolas são instituições que nasceram e foram se configurando como espaços fechados, sintetizando um modelo de funcionamento que servisse ao mesmo tempo para as funções de acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar grupos numerosos de menores. O fato de não serem voluntárias e arrastarem a tradição centrada explicitamente em disciplinar, de ensinarem conteúdos que não são de interesse para aqueles que ali estão por obrigação e de terem de controlar grupos numerosos de indivíduos num espaço fechado, gerou uma cultura dedicada a manter uma ordem nem sempre de acordo com o que hoje consideramos um tratamento adequado aos menores, como também não se pode garantir que essa velha ordem seja a mais adequada para a obtenção de finalidades educacionais mais modernas como, por exemplo, a propagação do conhecimento, educação de cidadãos cultos e autônomos, incentivo ao gosto pela aprendizagem. (SACRISTÁN, 2005 apud INFORSATO, 2011, p. 61).

No final do séc. XX, em decorrência do progresso e da institucionalização da escola, houve a exigência de uma reforma educacional, obrigando os poderes públicos a reformarem os sistemas educacionais. As principais pautas debatidas eram uma maior efetivação nos sistemas de ensino, e para isso houve a necessidade dos alunos se tornarem agentes do processo pedagógico, deixando serem pacientes ou “sem luz”. Apelou-se para a aceitação por parte da escola de que as crianças eram seres com características próprias e não tábulas rasas que deveriam ser preenchidas com conhecimentos prontos (INFORSATO, 2011). Entretanto, a nova ordem escolar em que o aluno deve ser o sujeito da ação, entra em conflito com valores da escola tradicional, onde a instituição ainda é disciplinadora, e a relação do professor e aluno é unilateral. De acordo com Inforsato (2011):

À medida que os graus de escolaridade vão avançando, essas reformas que propunham uma nova ordem escolar, em que o aluno devia ser o sujeito da ação, vão tendo muitas dificuldades em se efetivarem, em parte pelo gigantismo do próprio sistema e, em grande parte, pela mentalidade tradicionalista ainda imperante na sociedade que vê a escola como instituição disciplinadora, de manutenção da ordem antiga, de

comunicação unilateral do professor para o aluno, “do aluno apenas como sujeito representativo de um grupo que deve responder às exigências uniformes da escola”, da leitura e da escrita, como fundamentos absolutos para toda obtenção de informação. (SACRISTÁN, 2005 apud INFORSATO, 2011, p. 62).

Podemos identificar então, o mapeamento de conceitos que o Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato (2011) realiza sobre o ofício do aluno. Inicialmente é identificada a função do aprendiz, como algo inerente no ser humano desde a mais tenra idade, e a sua dependência de outros seres humanos para aprender a conviver no grupo onde vive. Em segundo momento é identificado o conceito de aprendiz durante o período do Iluminismo como aquele que é “sem luz”, onde o aluno não tem responsabilidade nenhuma, e é apenas um receptáculo de informações despejadas pelos professores. Em terceiro e último momento, é identificada a função do aluno após as reformas educacionais do séc. XX, onde o aluno deixa de ser apenas um receptáculo de informações e ganha responsabilidade e se torna agente da construção de conhecimento junto com o professor. É nesse sentido, então, que o Inforsato (2011) realiza sua crítica perante o terceiro momento mencionado, onde o aluno se torna agente do processo pedagógico, porém não acontece na prática, pois a instituição escolar ainda tem valores confinados aos valores tradicionais de ensino, como instituição disciplinadora e transmissora de conhecimento.

Ao final dos anos 1990 e início dos anos 2000, há um grande debate internacional, incluindo instituições financeiras e empresariais com destaque para o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre a inclusão de competências e habilidades nos currículos escolares, a fim de desenvolver um ser humano completo e capaz de lidar com as adversidades do cotidiano e do futuro, perante o cenário econômico mundial da época.

1.1 Concepções das reformas educacionais e o currículo por competências

Ao longo das últimas décadas, houve diversos debates internacionais sobre modelos educacionais que promovam o desenvolvimento integral do aluno, devido às insatisfações dos resultados educacionais principalmente nos países considerados “em desenvolvimento”. Para buscar um novo formato de escolarização, houve diversos autores que fizeram suas contribuições para melhoria.

Um dos primeiros projetos a ser proposto em (1973), foi o relatório intitulado “Aprender a ser” elaborado por Edgard Faure, ex-ministro da França. O projeto foi promovido pela UNESCO e constavam os progressos e as dificuldades em que se encontrava a educação.

Advertia-se sobre a necessidade de enfrentar os desafios de uma nova situação social decorrente do desenvolvimento científico e tecnológico (SACRISTÁN, 2011).

Outro projeto surgiu em 1996, proposto por Jacques Delors, ex-presidente da comissão europeia enviada em forma de relatório para a UNESCO, sobre a educação no séc. XXI. O relatório chamado “educação: um tesouro a descobrir”, foi publicado em forma de livro em 1999 e propõe um perfil de sistema educacional mais humanizado, democrático e solidário que combata o fracasso escolar, baseado em uma aprendizagem de qualidade. Para isso, propõe um currículo com quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (SACRISTÁN, 2011, p. 17).

Em 1999 foi proposto pelo Antropólogo Edgard Morin à UNESCO “Os sete saberes necessários para a educação do futuro” que propunha a transmissão de um conhecimento capaz de criticar o próprio conhecimento, uma educação que garanta o conhecimento pertinente, ensinar a condição humana para que todos se reconheçam em sua humanidade comum, ensinar a identidade terrestre, enfrentar as incertezas, ensinar a compressão; e por fim a ética do gênero humano válida para todos (SACRISTÁN, 2011, p. 18).

A OCDE¹, que foi criada em 1961, iniciou discussões acerca do desenvolvimento educacional dos países membros e quais competências, habilidades e valores os alunos precisam dominar para prosperar e moldar em suas vidas. A organização que atualmente contém 37 países membros, inclusive o Brasil, produz relatórios, pesquisas e diagnósticos centrados em avaliações externas para melhorar o sistema mundial de educação, através de políticas de desenvolvimento financeiro ²aos países que são considerados em desenvolvimento.

Houve diversas organizações e propostas de um novo currículo escolar nacional e internacional proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (CHIZZOTTI, 2012). Porém a OCDE se consolidou na formulação de um novo parâmetro curricular devido ao foco no desenvolvimento

¹ A OCDE possui como marco fundacional a Convenção de 14 de dezembro de 1960, que passou a vigorar a partir de 30 de setembro de 1961. A Organização é composta por 37 Estados membros e possui parcerias formalizadas com outros seis. Segundo seu site, a missão da Organização “é promover políticas que melhorem a economia e o bem-estar social das pessoas em todo o mundo” (OECD, 1961 apud SOSSAI, 2020).

² No âmbito da educação, a Entidade historicamente vem atuando em coordenação com outras organizações internacionais – especialmente com o Grupo Banco Mundiais e o G20 –, dedicando-se à identificação de supostos problemas supranacional, definição de prioridades mundiais, conformação de agendas internacionais de trabalho, discussão em educação e desenvolvimento econômico, além de tentar se posicionar como articuladora de demandas que considera de interesse estratégico de seus Estados associados (RENMARTENS; JAKOB, 2010 apud SOSSAI, 2020).

econômico, o que chamou a atenção dos investidores devido à globalização (CHIZZOTTI, 2012).

Em 1997, a OCDE incorporou o conceito para delinear o projeto de desenvolvimento econômico dos países membros. Para isso, tratou de dirimir as controvérsias e divergências em torno do conceito, a fim de desenvolver um enfoque colaborativo e multidisciplinar, e estabelecer o marco para as políticas educacionais dos países membros que acordassem definir o conjunto de competências-chave para os respectivos sistemas de educação. É relevante a influência anglo-saxônica na OCDE e nas questões educacionais, em um período de franca hegemonia do capitalismo anglo-americano, e a exemplaridade que seus sistemas de educação representavam (CHIZZOTTI, 2012, p. 439-440).

A OCDE historicamente tem uma afinidade com o mercado financeiro e a formação profissional, e tende aproximar a educação de forma pragmática ao mercado de trabalho. Essa exemplaridade teve influência significativa na OCDE, aproximando a tradição escolar universalista, republicana, da tradição liberal, pragmática e profissional da educação básica (CHIZZOTTI, 2012).

Sobre outras perspectivas da criação da OCDE, destaca-se o embasamento de RENMARTENS; JAKOB (2010 apud SOSSAI, 2020), que relata a necessidade global de criar trabalhadores qualificados, devido ao crescimento da taxa de mão de obra entre os anos de (1959-1969). A mão de obra qualificada deveria se enquadrar com o crescimento econômico e a produtividade dos trabalhadores. Ou seja, criar um órgão que se encarregaria de contribuir para o “desenvolvimento coordenado do mundo” a partir de soluções educacionais que ao serem implementadas no presente vivido, poderiam produzir futuros cenários político-econômicos desejados. RENMARTENS; JAKOB (2010 apud SOSSAI, 2020, p. 12).

Essa equação da origem a Teoria do Capital Humano (THC).

O aumento do capital humano reverberaria não apenas na melhoria do desempenho individualizado dos trabalhadores, mas também no aumento da produção massificada de bens de consumo, e conseqüentemente, no crescimento econômico de um determinado país. Quer dizer, o capital humano seria “dimensionado pelo nível de educação e conhecimento da população”, que, por sua vez, seria capaz de tornar as “pessoas mais produtivas”, assegurar o “aumento de seus salários” e “influenciar o progresso econômico” da região na qual vivem (VIANA; LIMA, 2010 apud SOSSAI, 2020, p. 11).

Nesse panorama sobre a estrutura da OCDE, em 2001 a organização definiu então as competências-chaves, que passaram a serem metas do currículo no ensino escolar, assim chamado de projeto Definição e seleção de competências, (DeSeCo). O projeto determina fundamentalmente competências chaves que tem a proposta de aperfeiçoar o ser humano para uma vida exitosa e são consideradas imprescindíveis a uma formação que proporcione ao indivíduo uma base sólida para vida e o trabalho (SACRISTÁN, 2011).

A definição das competências foi um marco para os parâmetros do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que realiza um ranking nacional e internacional de escolas a partir de conteúdos básicos como leitura na língua materna, matemática e ciências, produzindo assim a principal avaliação mundial da educação. A OCDE desempenhou papel preponderante na consolidação do PISA como um modelo de avaliação de desempenho baseado não mais em programas de ensino, mas em um conjunto de competências esperadas dos alunos da educação básica (CHIZZOTTI, 2012).

Segundo OECD (2005 apud Chizzotti, 2012):

Uma competência é mais que conhecimentos e habilidades. Envolve a capacidade de enfrentar demandas complexas, apoiando-se em e mobilizando recursos psicossociais (inclusive habilidades e atitudes) em um contexto particular. Por exemplo, habilidade de comunicar-se efetivamente é uma competência que se pode apoiar no conhecimento individual da linguagem, de habilidades práticas em tecnologia e informação, e em atitudes em relação às pessoas com as quais se comunica (OECD, 2005 apud CHIZZOTTI, 2012. p. 442).

Com base nesses pressupostos, o programa Definição e Seleção de Competências (DeSeCo) programaram as competências-chaves divididas em três categorias, com três competências cada, totalizando nove. OECD (2005 apud CHIZZOTTI, 2012).

Categoria 1: Usar ferramentas interativamente – as demandas sociais e profissionais da economia global da sociedade da informação pressupõem ferramentas socioculturais, para o aluno manter-se, tecnologicamente, atualizado e adaptar os meios às suas necessidades e, assim, dialogar ativamente com o mundo. Isso supõe que tenha competências para: a) usar a linguagem, os símbolos e os textos de modo interativo; b) usar o conhecimento e a informação de maneira interativa e c) utilizarem as tecnologias de modo interativo (CHIZZOTTI, 2012, p. 443).

Categoria 2: Interagir com grupos heterogêneos – os seres humanos dependem de suas interações com os outros, seja para sua sobrevivência material e psicológica seja para sua identidade social, e, assim, construir relações interpessoais saudáveis e novas formas de cooperação. Face à diversidade nas sociedades pluralistas, à importância da empatia e do capital social, os indivíduos devem ter competência para: a) relacionar-se bem com os outros; b) cooperar e saber trabalhar em equipe e c) saber gerir e resolver conflitos (CHIZZOTTI, 2012, p. 443).

Categoria 3: Agir de modo autônomo – agir autonomamente requer a compreensão do ambiente circunstante, das dinâmicas sociais, das funções que cada um desempenha, ou quer desempenhar, gerindo sua vida de modo reflexivo e responsável, com controle de suas condições de vida e de trabalho. Assim, para manter sua identidade e realizar seus objetivos em

um mundo complexo, para saber exercitar seus direitos e assumir suas responsabilidades e para compreender seu meio e seu modo de funcionamento, precisa ter competência para: a) saber compreender, agir e decidir em um contexto social amplo; b) ser capaz de organizar e realizar seus projetos de vida e metas pessoais e c) defender e assegurar seus direitos, interesses e limites e suas necessidades (CHIZZOTTI, 2012, p. 444).

Fica evidente no projeto Competências-Chave proposto e aprovado pela OCDE a centralização da educação pautada na profissionalização do estudante, onde o aluno deve atender as configurações do mercado capitalista e atender a formação do trabalhador, onde exige maior grau de escolaridade, desempenho escolar mais elevado, melhor nível de conhecimentos e comunicabilidade, eficiência polivalente, flexibilidade versátil, iniciativa criadora e responsabilidade – um conjunto de habilidades e atitudes que o torne mais competente no processo produtivo e mais competitivo na hierarquia ocupacional (CHIZZOTTI, 2012, p. 446-447).

As competências como base comum de conhecimentos a ser dispensada à população escolar impuseram a interferência direta do Estado nos currículos escolares. Contraditoriamente, para alguns, significou a redenção de um sistema de ensino em processo falimentar. Tratar-se-ia de uma profunda reorganização nos currículos disciplinares centrados nas aquisições pontuais e sucessivas dos conteúdos de disciplinas isoladas, trasladando para uma nova concepção que valoriza a aprendizagem mais individualizada, mantém maior coordenação transversal do ensino e garante um trabalho em equipe dos professores e de toda escola. Para outros, porém, críticos mais ácidos, as competências no currículo revelam um empenho de adaptação às exigências competitivas com a finalidade de formar uma elite para salvaguardar sua parte no mercado e manter um posto relevante nas classificações comparativas internacionais dos sistemas de educação (CHIZZOTTI, 2012, p. 435).

Observa-se uma preocupação de programar políticas educacionais pautadas no aprimoramento de competências cognitivas e não cognitivas sobre a vinculação da educação com a economia, como forma de combate às desigualdades. Contudo, podem-se notar então os principais relatórios, pesquisas e organizações que possuem a finalidade de levar a reflexão sobre os problemas emergente na educação mundial, proposto por organizações, planejando assim o próximo passo da educação do futuro, baseado em competências e habilidades a serem desenvolvidas no currículo sobre a tríade trabalho, educação e qualificação.

1.2 Os desafios e paradigmas da educação por competências

José Gimeno Sacristán (2011) realiza uma crítica da implantação do currículo por competências na Europa e analisa suas origens e consequências. Segundo o autor, criar um conjunto de competências base, é esperar que o conteúdo fosse consolidado através de uma

funcionalidade que represente o sujeito, e que essa funcionalidade contribua para o sucesso na vida escolar, pessoal, profissional e coletiva. Porém há grandes limitações nas competências-chaves (SACRISTÁN, 2011).

O primeiro ponto é o caráter mutante e provisório das competências mediante uma sociedade que evolui permanentemente de forma desenfreada. Ou seja, um profissional que se capacitou para determinada função, pode ter sua capacidade anulada perante as mudanças do mundo do trabalho. O segundo ponto é que as definições de competências são reduzidas a meras condutas previsíveis em situações previsíveis carregadas de preconceitos, imposições e limitações (SACRISTÁN, 2011).

Outro problema das competências é que se pode entender como uma concepção que nega aos indivíduos sua capacidade: eles não são autores de suas próprias ações, nem sequer de seus pensamentos (SACRISTÁN, 2011). Ou seja, reduzem a autenticidade e a liberdade de ação humana, em comportamentos desejáveis para o mercado de trabalho, assim sendo, o ser humano se torna apenas um reprodutor de habilidades para atender as demandas do liberalismo.

Existe uma falha também no conjunto de competências proposto pela DeSeCo, pois há vários significados para a palavra “competências”.

O conceito de competência nasceu e foi divulgado junto a outros conceitos como; habilidade, destreza, capacidade, aptidão, padrão, objetivo, indicador. Todos os significados se resumem na necessidade de precisar de atuações práticas para avaliar o rendimento (SACRISTÁN, 2011, p. 116).

Assim, as definições de competência foram reduzidas a como um comportamento observável e capaz de ser avaliado.

De acordo com Sacristán (2011, p. 46):

As competências são resultados pretendidos que imaginamos por meio de representações de estados dos sujeitos e que se consideram desejáveis alcançar. São finalidades imaginadas, realizações que para sua execução se torne realidade se requer que se reproduzam processos naqueles que adquirem e lhes conduza a uma transformação interna adequada para poder assegurar que as aprendizagens as garantiram ou que estão a caminho para alcançá-las. Conhecemos os processos que devem ser despertados para que tenha lugar essa transformação interior dos sujeitos que aprendem? Sabemos de que maneira os desencadear? Nós, os educadores, dispomos da competência que nos habilita, a saber, de que maneira provocar o desenvolvimento de competências em outros? A resposta é que depende do tipo de competência que se trate, da complexidade que tenha e de que experiência tenha sobre o saber provocá-la (SACRISTÁN, 2011, p. 46).

Fica evidente que a criação e os resultados pretendidos pertencem a sujeitos que necessitam das competências para atender certa demanda. Ou seja, existe uma imposição de valores do grupo que criou, sobre as futuras gerações, e que além de ser de caráter impositivo, nega a identidade dos sujeitos que são submetidos à dominação.

De acordo com Sacristán (2011):

Essa proposta surge a partir das preocupações dos grupos de interesses próprios do mundo do trabalho em que os corpos diretivos necessitam de trabalhadores e devem identificar os padrões ocupacionais originados nas competências necessárias. Constatamos um interesse mais econômico que educacional ao revisar a história da Educação Baseadas em Normas (EBNC), que remonta aos anos de 1930 nos Estados Unidos. Seu renascimento mais recente começou com a finalidade de adequar a educação e a capacitação às necessidades da indústria. A partir de então, a (EBNC) foi um conceito muito controverso entre representantes dos setores industriais, governamentais, acadêmicos e educacionais. Também gerou certo consenso injustificado em torno do que pode ser uma base para elevar os níveis de competências em um determinado país (SACRISTÁN, 2011, p. 116).

Podemos concluir então que há interesses liberais hegemônicos nas competências e que são reproduzidos disseminados de forma simplista e individual, atendendo a demanda do mercado de trabalho, e não para o desenvolvimento das faculdades intelectuais.

De acordo com Perrenoud (2000), os países que adotaram os programas orientados por currículos em competências, estão submetidos aos planejamentos da direita política, principalmente pelo apoio internacional da OCDE e Banco Mundial (BM). A reforma realizada à base de currículo por competências surge em um contexto onde a noção de competência é debatida por grandes empresas da globalização e do neoliberalismo. Isso coloca em risco a escala de qualificações, esquecendo as relações solidárias e justificando o salário por mérito (PERRENOUD, 2000).

De acordo com Chizzotti (2012):

O currículo por competências é um tema revelador da confraria disputa política e da vigorosa intervenção do Estado na reestruturação das relações capitalistas em um mundo globalizado e na legitimação política das forças que porfiam garantir a hegemonia cultural no mundo atual (CHIZZOTTI, 2012, p. 431).

A interferência do neoliberalismo na educação trouxe a noção de competitividade, uma tendência dos países que se aliaram na OCDE, onde há uma grande expectativa de responsabilidade no aluno para lidar com qualificação, comparação e hierarquização, sobre a premissa de desenvolver competências e habilidades para melhor aprimoramento pessoal e social. A finalidade é inserir a educação em um contexto competitivo, que busca o crescimento econômico em longo prazo, preparando os alunos para o mercado de trabalho. (CHIZZOTTI, 2012).

A interferência do setor privado nas questões públicas é explicada melhor por Michael W. Apple (2002), que realiza uma análise do novo bloco econômico e hegemônico contemporâneo, que desde os anos 80 tenta interferir nas políticas públicas. Esse bloco é formado pelos neoliberais, neoconservadores, os populistas autoritários e uma nova classe média em ascensão. Apesar de cada grupo ter suas diferenças, o objetivo central desse bloco é denominado pelo autor como a modernização conservadora ou a restauração conservadora. Em

primeiro lugar, os neoliberais são os modernizadores econômicos que pretendem desenvolver a política educativa centrada em torno da economia, objetiva o desempenho escolar fundamentado em uma relação próxima entre a escolarização e o trabalho assalariado, de acordo (APPLE, 2001):

Veem as escolas como estando relacionadas com o mercado, sobretudo, não só com o mercado capitalista global, como também com os processos e necessidades de um mercado desse tipo. Também interpretam habitualmente as próprias escolas como necessitando de serem transformadas, tornando-se mais competitivas inserindo-as numa dinâmica mercantilista mediante os planos de vales educativos e ou outras estratégias mercantilistas similares. (APPLE, 2001, p. 6)

Os neoliberais são o grupo mais forte da restauração conservadora, e são guiados pela concepção de um estado fraco e mau. O bem privado é maior do que as intuições públicas e as veem como um “buraco negro” nos quais o dinheiro é investido. (APPLE, 2002).

De acordo com (APPLE, 2002):

Esta posição dos neoliberais incorpora a visão dos alunos como capital humano. Porque o mundo se encontra cada vez mais competitivo, os alunos (perspectivados como futuros trabalhadores) devem adquirir destrezas, requisitos e disposições para competirem com eficácia e com eficiência. Além do mais, qualquer investimento económico feito nas escolas, que não estejam diretamente relacionado com os objetivos económicos é suspeito. (APPLE, 2002, p. 58).

Ou seja, essa iniciativa centra-se na criação da escola mais próxima da economia, sobre a alegação de construir uma escola com mais responsabilidade e eficiência, no qual dará oportunidades para as crianças desfavorecidas. No entanto, estas estratégias "economicistas e despolitizadas" estão a contribuir para que as crescentes desigualdades. De acordo com WHITTY (1997 apud APPLE, 2002):

Acrescenta ainda Whitty (1997) que as tomadas de decisão atomísticas numa sociedade fortemente estratificada podem aparentar ser uma tentativa de dar a todos iguais oportunidades, no entanto, transformando as responsabilidades das tomadas de decisão da esfera pública para a esfera privada, reduz-se o espectro da ação coletiva que garante a qualidade de educação para todos. (WHITTY, 1997 apud APPLE, 2002, p. 60).

Um segundo grupo presente nesse novo bloco hegemônico são os neoconservadores. Habitualmente os neoconservadores concordam com a ênfase que os neoliberais colocam na economia, no entanto a sua grande preocupação é a “restauração” cultural. (APPLE, 2001). Os neoconservadores se preocupam com o controle do conhecimento moral e de valores, através de um currículo padronizado no nível nacional e estadual regido por testes generalizados.

Essa problemática não só se baseia numa forte falta de confiança nos professores, como também nos administradores escolares a nível local. Acreditam que só estabelecendo um forte controlo a nível central é que os conteúdos e os valores do

“conhecimento oficial” ocuparão o seu devido lugar no currículo. (APPLE, 2001, p. 6-7).

O terceiro grupo é composto pelos populistas autoritários no qual frequentemente são fundamentalistas Cristãos, e objetiva reger um currículo junto aos costumes bíblicos. Na sua maioria pretendem também o regresso à pedagogia apoiada nas relações tradicionais de autoridade na qual o professor e os adultos estão sempre em controle. (APPLE, 2001, p. 7).

O quarto e último grupo é composto pela nova classe média profissional e administrativa. Segundo Apple (2001):

O quarto grupo que tem sido muito influente no estabelecimento desta agenda na política educativa não concorda necessariamente com todas as posições avançadas pelos três grupos anteriormente referidos do novo bloco hegemónico. Não se veem como tendo uma agenda ideológica. Este grupo é constituído por membros da nova classe média profissional e administrativa. Se me permitem uma imagem mais abrangente, estas pessoas são, em essência, peritos para assalariar. Frequentemente, são empregados pelo estado dados o seu conhecimento técnico nos domínios da avaliação, testes, eficiência, gestão, análises custo-lucro e ainda das destrezas técnicas e procedimentais. Tais destrezas e conhecimento são o seu capital cultural e têm-lhes permitido esculpir esferas de autoridade no seio do estado. (APPLE, 2001, p. 8).

Em suma a restauração conservadora transformou a educação em uma mercadoria. A democracia se tornou um conjunto de práticas de consumo. Atualmente, debaixo da influência do neoliberalismo, o verdadeiro significado de cidadania foi radicalmente transformado (APPLE, 2001). As contribuições de Apple (2001) têm como referência e contexto os Estados Unidos, porém observamos essa concepção educacional presente também no Brasil, nosso objeto do capítulo seguinte.

2 A INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

De acordo com Adrião (2018), desde os anos 1990 observa-se a inserção do setor privado na educação brasileira. Isso ocorre em três dimensões, primeiro da oferta educacional que ocorre via parceria entre o setor privado e o governo; segundo, via privatização da gestão escolar, onde a escola adota métodos empresariais de gestão visando desempenho; por último via currículo, onde o governo compra ou adota currículos desenvolvidos pelo setor privado. (ADRIÃO, 2018, p. 11).

Sobre as parcerias do setor privado com governo, gostaria de destacar a inserção do Brasil à OCDE³, desde então se tornou evidente o assédio da educação brasileira via OCDE e Instituições filantrópicas ligadas a tal, que teve início desde a década de 1990. Para Roberto Antônio Deitos (2020), o Brasil dos anos de 1990 foi marcado por um processo de consolidação da globalização sustentado politicamente pelo neoliberalismo.

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais da administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado. (BRASIL, 1995 apud GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 6).

Ao final dos anos 90 o neoliberalismo se articulava para reformar o Estado e era essencial para atender aos novos requisitos de um mundo globalizado. Houve um redirecionamento para novos modelos de gestão, preponderando à descentralização da estrutura organizacional da administração pública. (GONÇALVES; DEITOS, 2020).

De acordo com Mueller e Cechinel (2020):

Despertou-nos o interesse em pesquisar, para além da aparência fenomênica, os elementos teóricos e ideológicos propagados pelo referido organismo multilateral e pela organização social privada que, historicamente, assim como outras organizações internacionais, vem assumindo a função de reguladores nacionais e transnacionais das políticas públicas para a educação de diversos países, principalmente os ditos em desenvolvimento. (MUELLER; CECHINEL, 2020, p. 4).

É nesse sentido que entra as parcerias entre o Instituto Ayrton Senna (IAS), o Instituto Unibanco (IU) entre outros grupos com o Ministério da Educação. É colocado em pauta projetos que possuem objetivo de incluir uma massa populacional economicamente pobre nos

³ Esse desejo de se aliar a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) não é recente, pois desde 1994 o Brasil participa de comitês internacionais ligados à organização e também ao Programa de Indicadores Mundiais da Educação (PISA). O objetivo do PISA consistia [...] em monitorar se os estudantes, ao final da escolaridade obrigatória, têm adquirido os conhecimentos e as habilidades necessárias em língua materna, matemática e ciências para sua plena participação na sociedade. (MUELLER; CECHINEL, 2020)

parâmetros de população economicamente ativa em longo prazo seguindo os desenvolvimentos proporcionados pelas instituições. (MUELLER; CECHINEL, 2020).

Segundo Mueller e Cechinel (2020):

Há uma incessante preocupação com crianças, jovens e adultos advindos de um grupo populacional desfavorável em termos de condições socioeconômicas, e seus respectivos níveis de escolarização, o que sugere a intervenção objetiva por parte dos diversos atores envolvidos em tal processo (gestores, educadores, organizações sociais, entidades representativas) visando à transformação de tal condição por meio de políticas públicas que oportunizem condições consideradas dignas de trabalho, educação, saúde, moradia etc. (MUELLER; CECHINEL, 2020, p. 5-6).

Além disso, o IAS possui diversas parcerias com organizações sociais nacionais e internacionais⁴, como exemplo o Movimento Todos pela Educação, formado pelo Itaú BBA, o Conselho Nacional de Secretários de educação (Consed) e a (Undime) União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; agentes públicos ligados ao MEC. Como também o Movimento pela Base Nacional Curricular, o Itaú Social formado pelas fundações Lemann, Roberto Marinho, Unibanco, Natura e Inspirare. (CÁSSIO; CASTELLI Jr., 2019).

Segundo Garcia (2018):

A chamada Nova Gestão Pública, conjunto de medidas visando à reforma do estado a partir de padrões privados, apresenta-se como referência hegemônica em ambos os hemisférios do globo. No Brasil, a partir dos anos 1990, com a reforma do estado implementada pelo Ministério de Administração e Reforma do Estado, MARE, e continuada nas décadas seguintes (fortalece-se a presença da chamada sociedade civil nas proposições de modernização da administração pública). A ideia de governança toma fôlego e agentes privados comparecem organizadamente em movimentos na implementação de mudanças na gestão pública: são associações tradicionais, instituições confessionais, grupos empresariais muitos dos quais vinculados a fundo de investimentos e corporações de caráter transnacional, os chamados filantropos de risco, redes de empresários e fundações. (GARCIA, 2018, p. 1358-1359).

Essa nova gestão pública⁵ abre espaço para a interferência do setor privado na educação de forma hegemônica, principalmente na gestão escolar, que é a segunda dimensão na inserção do setor privado na educação proposta por Adrião (2018).

A gestão escolar, no contexto da administração gerencial, é objeto de interesse de atores diversos que no interior da escola podem realizar seu “plano de negócios”, posto que

⁴ No campo da gestão educacional atuam Institutos e Fundações vinculados a grandes grupos empresariais e instituições financeiras, tais como Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Educar DPaschoal, Parceiros da Educação, Instituto Itaú Social, Todos Pela Educação (este agrega diferentes movimentos) entre outros que, sem fins lucrativos, implementam programas que incidem sobre conteúdo da educação pública, no âmbito pedagógico e na gestão. (PERONI; CAETANO, 2015 apud GARCIA, 2018, p. 1358-1359).

⁵ Michel Temer assinou, em 2017, decreto presidencial dispendo sobre a “política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional”, que entre outras determinações criou o Comitê Interministerial de Governança – CIG, para assessorar a presidência da República. Dos grupos de trabalho que compõem o CIG podem participar instituições privadas. (BRASIL, 2017).

setor privado empresarial represente a “*expertise*” para a administração pública (GARCIA, 2018). Expandiu-se a ideia de consultoria, que promete qualificar a educação por meio do setor privado, isso pode ocorrer na formação dos diretores e diretoras até a implantação de modelos empresariais de gerenciamento que programam sistemas de avaliação e bonificação por produtividade. Como afirma Garcia (2018):

Tem-se como pressuposto inicial que o desenvolvimento de programas com instituições privadas visando à alteração da gestão escolar e ancorados em tecnologias empresariais de gestão estimulam o que Licínio Lima (2012) designou como hiperburocratização, referindo-se à adoção de modelos gerenciais de administração (GARCIA, 2018, p. 1357).

Adrião e Garcia (2018), destacam três instituições principais pela elaboração e implementação da gestão escolar em escola privadas e em redes públicas no Brasil: O Instituto Unibanco (IU)⁶, Instituto Ayrton Senna (IAS)⁷ e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)⁸.

Os três institutos visam implantar o sistema de gestão para instrumento de formação, produção de instrumentos de controle, avaliação do trabalho, monitoramento da gestão e desempenho das escolas. (GARCIA, 2018).

QUADRO 1 – ATOR PRIVADO, PROGRAMA, OBJETIVOS, MÉTODO DE GESTÃO E PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR.

(Continua)

Instituição	Instituto Ayrton Senna	Instituto de Corresponsabilidade em Educação	Instituto Unibanco
Programa	Gestão Nota 10	Escola da Escolha	Jovem de Futuro-PJF

⁶ O Instituto Unibanco foi criado em 1982 para realizar os investimentos sociais do Unibanco. No final dos anos 1980 e anos 1990 atuava em educação promovendo cursos sobre empreendedorismo e programas de alfabetização. É em 2003 que o IU passa a apresentar propostas para a educação formal e em 2007, já declarando intencionalidade de atuar em políticas públicas, institui o Projeto Jovem de Futuro iniciado em três escolas na cidade de São Paulo. (GARCIA, 2018, p. 1362).

⁷ Instituto Ayrton Senna, criado em 1994, iniciou suas atividades na educação formal, educação complementar e educação e tecnologia, sempre na perspectiva de atuar sobre as políticas públicas educacionais, desenvolvendo projetos e pesquisas. Em 2002 lança o Programa Gestão Nota 10, dirigido a gestores educacionais para os quais oferece formação e ferramentas gerenciais de gestão. (INSTITUTO AYRTON SENNA 2014, PERONI; ADRIÃO, 2010; PINHEIRO, 2010). Em janeiro de 2016, o Instituto estabeleceu parceria com a CAPES para Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais. (GARCIA, 2018, p. 1363).

⁸ O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação foi criado no início dos anos 2000 pelo executivo Marco Magalhães e um grupo de apoiadores com o objetivo de promover, em associação ao governo estadual de Pernambuco, a revitalização de tradicional escola pública estadual em Recife, capital do estado. Fez parte do processo a inovação pedagógica com a proposição de extensão do ensino médio para período integral sob modelo de gestão diferenciado. O ICE, durante anos, disseminou o modelo para secretarias de educação com foco no Ensino Médio. Posteriormente introduziu-se o modelo para as séries finais do ensino fundamental e mais recentemente, segundo o instituto, também para as séries iniciais do EF (ICE-LIVRETO DIGITAL, s.d. apud GARCIA, 2018, p. 1363).

QUADRO 1 – ATOR PRIVADO, PROGRAMA, OBJETIVOS, MÉTODO DE GESTÃO E PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR.

(Conclusão)

Instituição	Instituto Ayrton Senna	Instituto de Corresponsabilidade em Educação	Instituto Unibanco
Objetivos	“Gerenciamento das rotinas nas escolas e secretarias para melhoria da qualidade do ensino. O sucesso educacional é uma questão gerencial e baseia-se em estratégias de acompanhamento do processo de aprendizagem.” (IAS, RELATÓRIO D).	“Formação de um jovem que ao final da educação básica deverá ter formulado um projeto de vida como sendo a expressão da visão que ele constrói de si e para si em relação ao seu futuro e define os caminhos que perseguirá para realizá-la em curto, médio e longo prazo.” (ICE, 2015a, p. 28)	[...] estruturado com base na premissa de que uma gestão de qualidade, eficiente, participativa e orientada para resultados, com equidade, pode proporcionar impacto significativo no aprendizado dos estudantes. (PORTAL, INSTITUTO UNIBANCO, s.d.).
Método de Gestão	“[...] estabelecimento do ciclo que pode ser chamado de virtuoso: diagnóstico situacional; planejamento; execução acompanhamento e avaliação; novo diagnóstico replanejamento resultados.” (FOCO IAS, 2011, p. 3, grifos meus)	“Tecnologia de Gestão Educacional Princípios: Ciclo Virtuoso, Educação para o Trabalho, Comunicação Conceitos: Descentralização, Delegação Planejada, Ciclo PDCA O Ciclo PDCA (Plan, Do, Check, Act) ⁹ é um conceito e um instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua que considera as fases: planejar, executar, avaliar e ajustar.” (ICE, 2015b, p. 16).	“O Circuito de Gestão é o método que concretiza a Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEpR) [...] Esse método foi inspirado no PDCA (plan, do, check, act), que em português significa planejar, executar, checar e atuar/ajustar.” (PORTAL, INSTITUTO UNIBANCO - MÉTODO, s.d.)
Diretor Escola	Garantir a implementação da política educacional definida pela Secretaria de Educação. Programar as autonomias [...] e a gestão financeira na escola, responsabilizar-se pelos resultados da escola. Coletar, analisar e consolidar os dados referentes ao funcionamento da escola e repassá-los ao superintendente escolar. Acompanhar e avaliar a atuação e o resultado do trabalho. Liderar os	O Gestor tem como responsabilidade principal coordenar as diferentes áreas da escola, integrar os resultados gerados por todos e educar sua equipe pelo exemplo e trabalho, inspirando-a na continuidade do projeto escolar. (ICE, 2015, p. 6)	Cabe ao gestor liderar processos dentro da escola, envolver a comunidade escolar no decorrer da implementação do circuito [de gestão], disseminar informações, motivar professores e estudantes, propor reflexões e buscar caminhos para os desafios enfrentados pela escola para o avanço da aprendizagem. (PORTAL, INSTITUTO UNIBANCO- MÉTODO, s.d.)

⁹ Planejar, executar, checar e atuar/ajustar.

	<p>membros da comunidade escolar no alcance das metas da escola [...] (IAS, In COM).</p>		
--	--	--	--

Fonte: GARCIA, 2018, p. 1366.

O ciclo PDCA origina-se no desenvolvimento da Gestão de Qualidade Total, tecnologia de gestão com incidência inicial sobre o controle da produção no chão da fábrica, desenvolvendo-se para uma tecnologia com perspectiva de aprimoramento da organização. (GARCIA, 2018). O papel do diretor se resume em liderar esses programas nas escolas e garantir o sucesso da execução. (PARO, 2012 apud GARCIA, 2018, p. 1368).

De acordo com Paro (2012 apud GARCIA¹⁰, 2018):

Como premissa vale o que diz o mercado: a gestão é fundamental no asseguramento da ampliação dos lucros, logo esta ideia é válida também para a escola, resultando em proposições que se concentram em estratégias de ampliação controle sobre o trabalho em relação ao já tradicionalmente estabelecido estímulo à competitividade. Sob esta premissa se ocultam as perspectivas de consecução dos planos de negócios e se revelam o desconhecimento sobre a natureza do trabalho pedagógico. (PARO, 2012 apud GARCIA, 2018, p. 1369).

Contudo, esses programas foram insuficientes no quesito de relevância. Já na fase inicial da implementação, os objetivos não foram alcançados tanto na elevação de desempenho dos estudantes como também houve uma redução de rendimento dos alunos. (GARCIA, 2018). Aparentemente a alteração que de fato foi implantada na escola diz respeito a procedimentos burocráticos sem qualquer caráter de inovação. (GARCIA, 2018).

De acordo com (GARCIA, 2018):

No âmbito das unidades escolares, toda a “tecnologia de gestão” propagandeada pelos atores privados com a intenção de alterar a organização do trabalho na escola, produz menos inovação e mais recuperação de padrões já históricos no campo da administração empresarial, além de intensificação do trabalho para os gestores escolares. (GARCIA, 2018, p. 1371).

¹⁰ Recorre-se ao conceito de administração tal como o desenvolve Vitor Henrique Paro, para o qual a administração em seu sentido geral corresponde à utilização racional de recursos para alcance de fins determinados (PARO, 2012 apud GARCIA, 2018, p. 1369).

Com base no avanço do setor privado nas questões públicas, Adrião (2016) questiona se essa efetivação política está de acordo com o Direito humano à educação promovido pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Organização das Nações Unidas (ONU), mediante as quatro características propostas por Tomasevski (2001), que foram incorporadas em 1999 a Recomendação Geral nº 13 do referido comitê. São elas: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. (ADRIÃO et al., 2016, p. 115).

A disponibilidade determina a existência de oportunidades educacionais em número suficiente, enquanto a acessibilidade impõe que tais oportunidades não sejam meramente formais, mas que assegurem acessibilidade física, econômica e não discriminação no acesso à educação. A aceitabilidade está associada à garantia de uma educação aceitável socialmente, ou seja, que respeite os direitos humanos e os propósitos públicos, como a cidadania, a redução das desigualdades e a sustentabilidade socioambiental. Já a adaptabilidade requer que se afiance a gestão democrática da educação, com a participação ativa de entes subnacionais, escolas e comunidades escolares, na produção das propostas político-pedagógicas, respeitados os direitos e deveres gerais. (ADRIÃO et al., 2016, p. 115-116).

Segundo Ximenes (2014 apud Adrião, 2016), a realidade constitucional brasileira deveria respeitar o direito à educação, o conjunto de liberdades educacionais, a liberdade acadêmica dos professores e o pluralismo das concepções pedagógicas. A gestão educacional limita o espaço de aprendizagem e coloca-o a margem do direito à educação, reduz o espaço de aprendizagem e liberdade e colocam no centro a lógica de mercado baseado negócios.

Sobre as questões que se referem ao currículo, terceira dimensão da inserção do setor privado na educação (ADRIÃO, 2018), gostaria de ressaltar as uniões transnacionais das empresas neoliberais com a OCDE e o governo brasileiro, e como estão atuando ideologicamente na educação brasileira via currículo pelo documento aprovado pelo Congresso chamado Base Nacional do Currículo Comum (BNCC).

De acordo com Zanardini (2008 apud Gonçalves e Deitos, 2018), o currículo escolar passa a fazer parte das prescrições ideológicas do pensamento econômico dos organismos internacionais. Os currículos com base em competências elaborados pelo Movimento pela Base Nacional Comum Curricular visam moldar o estudante do séc. XXI, apresentando as competências necessárias para se desenvolver e prosperar no mundo atual e futuro.

Atendendo aos imperativos do mercado, a atual reforma da Educação Básica, conforme apresentada na BNCC, parece traduzir os valores essenciais para o século XXI nas dez Competências Gerais recomendadas: 01. Conhecimento; 02. Pensamento científico, crítico e criativo; 03. Repertório cultural; 04. Comunicação; 05. Cultura digital; 06. Trabalho e projeto de vida; 07. Argumentação; 08. Autoconhecimento e autocuidado; 09. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania (ZANARDINI, 2008 apud GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 8).

É com base nessas habilidades que a BNCC em sua versão final define as áreas de conhecimento e competências que os alunos deverão desenvolver na escolarização. (GONÇALVES; DEITOS, 2020). Convêm lembrar que o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular está intrinsecamente ligado ao imaginário ideológico neoliberal, tanto quanto a OCDE e os organismo multilaterais, ou seja, as influências neoliberais estão presentes na formulação do currículo regido por competências e habilidades.

De acordo com Albino e Silva (2019):

No processo histórico de formulação curricular, ao apresentar o relato de resistência à instituição da BNCC, AGUIAR (2018) destaca que, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), se consolidou a proposta de Base Nacional que não representava a concepção de Base Comum Nacional construída pelo movimento dos educadores ao longo das lutas, por uma educação cidadã. Temos, nesse percurso, disputas e tensões em torno de projeto de formação humana. (ALBINO; SILVA, 2018, p. 139).

Segundo Fernando Cássio (2019), a instauração da BNCC¹¹ ocorre durante o governo do Presidente Michel Temer, após o golpe à ex-presidente Dilma Rousseff em 2015. A Base é, antes de tudo, uma política de centralização curricular. Alicerçada nas avaliações em larga escala e balizadora dos programas governamentais de distribuição de livros didáticos (CÁSSIO, 2019). A provação foi alvo de grande comemoração entre o MEC e os consultores ligados a Institutos e fundações¹² que ajudaram a promover o documento. O debate público sobre o currículo da Educação Básica é travado nos cadernos “Mercado” dos grandes jornais. Todos eles produziram matérias favoráveis sobre a Base, bem como a mídia especializada em economia: o jornal Valor Econômico e as revistas Exame, IstoÉ, Dinheiro e Época Negócios. (CÁSSIO, 2019). Dentre a característica dos formuladores destaca-se a implantação de uma gestão escolar¹³ voltada para avaliações externa, no qual serve de indicador de qualidade de desempenho.

Para os agentes da BNCC – estejam dentro ou fora dos governos –, os resultados das avaliações em larga escala são uma espécie de oráculo a partir do qual as políticas educacionais devem ser pensadas, implementadas e geridas. É da fé inquebrantável nos testes padronizados que resultam políticas como a BNCC (ao menos desde a sua primeira versão) e a reforma do Ensino Médio. É dela que brota a obsessão pelos rankings da avaliação em larga escala internacional conhecida como PISA cujos

¹¹ A BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017. A do Ensino Médio, em 14 de dezembro de 2018. (CÁSSIO, 2019, p. 13).

¹² Formado em 2013, o Movimento pela Base Nacional Comum é formado pelas fundações Lemann, Roberto Marinho e Maria Cecília Souto Vidigal; os institutos Ayrton Senna, Unibanco, Natura e Inspirare; o movimento Todos pela Educação; o Itaú BBA; o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação); agentes públicos ligados ao MEC; economistas e consultores educacionais de bancos; representantes de grupos produtores de materiais didáticos; e especialistas em avaliações em larga escala. (CÁSSIO, 2019, p.16).

¹³ Conceito debatido no início do capítulo.

resultados trienais são tratados como vergonha nacional pelos mesmos meios de comunicação que agora saúdam a chegada da BNCC. (CÁSSIO, 2019, p. 16-17).

Os agentes formuladores da BNCC possuem crenças voltadas a experiências internacionais, no qual através do ranking via PISA, adquirem um senso de exemplo do que deu certo. Por exemplo, nos últimos anos, países asiáticos como Singapura, Hong Kong e Japão têm liderado os rankings do PISA nas áreas de leitura, matemática e ciências naturais, seguidos por nações ocidentais como Finlândia, Estônia, Canadá e Suíça. (CÁSSIO, 2019).

Parte da galeria de ex-ministros da educação desde o governo Fernando Henrique Cardoso. Na visão desses atores – por força dos cargos que ocupam e/ou dos interesses econômicos que defendem –, é preciso assegurar a produção de indicadores de desempenho que mostrem que “as coisas estão avançando”, ainda que, na prática, muitas políticas educacionais tenham sido pouco efetivas na garantia de um direito à educação que valorize a profissão docente e as instituições escolares como espaços de produção do currículo. (CÁSSIO, 2019, p. 18).

Ou seja, o que realmente importa é mostrar bons indicadores através do ranking, pouco importa à realidade da infraestrutura da escola pública, da aprendizagem dos alunos e da vida profissional dos professores. Convém lembrar que 2015 é o ano de estopim da ascensão da nova direita brasileira.

Desde 1998 é defendida no Brasil a criação de novas bases e diretrizes da educação nacional pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd, 1988).

Uma base nacional comum para os conteúdos dos currículos do 1o Grau e da formação de professores no 2o Grau, respeitadas as condições regionais e locais, com vistas a assegurar a apropriação do saber básico por todas as camadas sociais, inclusive e especialmente pela classe trabalhadora urbana e rural, entendido este saber como aquele produzido nas relações sociais, inclusive na atividade científica. (ANPEd, 1988 apud CÁSSIO, 2019, p. 19).

A Base Nacional Comum debatida no final dos anos 1990 era bem diferente da BNCC aprovada em 2018. Discutia-se igualdade na educação, a favor de uma educação advinda da luta pela aprovação da LDB¹⁴ de 1996.

Antes da versão final consolidada (dez. 2018), foram publicadas diversas versões parciais da BNCC, incluindo as duas versões homologadas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (dez. 2017) e para o Ensino Médio (dez. 2018). Também foram divulgadas extraoficialmente duas versões embargadas que foram analisadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Nota-se, que partir da terceira versão a BNCC para o Ensino Médio passou a ser elaborada em separado pelo MEC, rompendo com a definição de Educação Básica que está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996). (CÁSSIO, 2019, p.14).

¹⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil da educação básica ao ensino superior [...] A LDB é a mais importante lei brasileira que se refere à educação. A LDB 9394/96 é também chamada de Carta Magna da Educação. Inspirada e defendida pelo antropólogo Darcy Ribeiro. (NOVO, 2019, p. 1)

Porém retomando a fala de Apple (2002), o bem privado é maior do que as intuições públicas e as veem como um “buraco negro” nos quais o dinheiro é investido. Seria democrático pensar nos profissionais da área da educação, uma melhoria na infraestrutura e melhores condições de trabalho, como foi proposta pelo PNE (BRASIL, 2015).

Segundo Cássio (2019):

Seria possível pensar em diversas formas de impactar positivamente os indicadores educacionais: melhorar a infraestrutura das escolas, melhorar as condições do trabalho docente, aumentar os salários dos profissionais da educação, investir em formação docente qualificada, ampliar o alcance de políticas sociais etc. As metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) trazem isso e muito mais. Ocorre que, passados quatro anos da aprovação da Lei n. 13.005/2014, muito pouco do PNE¹⁵ foi efetivamente cumprido. (CÁSSIO, 2019, p. 18).

Contudo, vemos a ascensão da interferência liberal nas questões públicas, temos uma inversão de lógica, que prioriza os indicadores, para pensar depois nas questões educacionais (CÁSSIO, 2019). Sua principal estratégia é implementar um currículo nacional e obrigatório, baseado nos modelos da OCDE e de países fortemente vinculados às avaliações em larga escala.

Observa-se historicamente que a ideologia dominante possui a tendência de sempre manter o *status quo* de subordinação às massas dominadas, podemos identificar essa relação em diversos momentos da história. Na Idade Média podemos observar a hierarquização de classes sociais, tendo o clero como topo da pirâmide social e os servos e camponeses compondo a base da pirâmide, sendo quase impossível a alteração das classes sociais. Na pirâmide social da Modernidade, podemos notar a presença do Rei Monarca Absoluto no topo da pirâmide social e os servos e campos na base da pirâmide, sendo o monarca comandante absoluto do reino. Com o fim da Modernidade e início da História Contemporânea, evidenciamos o fim dos estados monarcas e ascensão das camadas burguesas ao topo do controle social. É importante destacar que essas relações entre dominante e subordinado, se dá através das ideologias disseminadas em cada época, o que garante à reprodução dessa ordem as demais gerações consecutivas.

Tomamos novamente as críticas de Sacristán (2011), em que a realidade social promovida por currículos baseados em competências e habilidades, se resume basicamente em comportamentos adestrados para atender a demanda do mercado de trabalho, imposto por grupos dominantes, ou seja, grupos liberais que lideram os financiamentos.

Formar o perfil dos estudantes, [...] nos conduz a uma sociedade de indivíduos eficientes na grande engrenagem do sistema produtivo, a qual requer uma adaptação

¹⁵ É o Plano Nacional de Educação, decenal, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e que estará em vigor até 2024. O PNE é constituído por 20 metas e por 254 estratégias, dispostas no Anexo da Lei nº 13.005/2014.

às exigências da competitividade das economias em um mercado global e pode se considerar que é um movimento que enfoca a educação como um adestramento, um planejamento em que a competência resume o leque das amplas funções e os grandes objetivos individuais ou coletivos (SACRISTÁN, 2011, p. 8).

De acordo com Althusser (1980), se considerarmos que toda a formação social releva de um modo de produção dominante, pode dizer que o processo de produção põe em movimento forças produtivas existentes em relações de produção definidas. (ALTHUSSER, 1980). Considerando que os agentes liberais de financiamento e apoiadores da BNCC são os grupos dominantes devido ao capital financeiro, podemos dizer que a realidade social é moldada pela relação das classes da elite financeira e a classe trabalhadora que é reproduzida na perspectiva do currículo proposto por Sacristán (2011), onde a função do aluno é se tornar útil, atendendo as demandas dos grupos neoliberais.

Nesse sentido, o Aparelho ideológico do Estado (AIE – Escolar) proposto por Althusser em 1980¹⁶, se faz presente na perspectiva que o aparelho ideológico passa ser controlado pelo setor privado e influencia ideologicamente a reprodução do imaginário neoliberal e utilitarista, através das alianças liberais formando classes sociais.

Podemos dizer então que a ideologia utilitarista da BNCC tem bases no aparelho ideológico do Estado, porém quem exerce e controla o aparelho na atualidade é o setor privado. É interessante notar que os países considerados “em desenvolvimento” pela OCDE são países que possuem sua história ligada à dominação colonial e imperialista. É válido pensar que no contemporâneo, a dominação e subordinação ainda é presente, principalmente pelos grupos que detém o monopólio do capitalismo financeiro.

Nesse sentido observamos que, segundo Gonçalves e Deitos (2020):

A BNCC expressa, por meio das Competências Gerais, o posicionamento teórico e ideológico de uma educação que busca na motivação, na resiliência e na inteligência socioemocional uma aprendizagem que visa manter o status quo da cultura liberal-conservadora que mantém o funcionamento ininterrupto do modo de produção capitalista, bem como a dinâmica reprodutiva em razão dos poderosos fatores psicossociais e ideológicos de manutenção da ordem social existente. (MÉSZÁROS, 2012 apud GONÇALVES; DEITOS, 2020 p. 16).

¹⁶ Se os AIE «funcionam» de maneira massivamente prevalente pela ideologia, o que unifica a sua diversidade é precisamente este funcionamento, na medida em que a ideologia pela qual funcionam é sempre unificada apesar das suas contradições e da sua diversidade, na ideologia dominante que é a da «classe dominante» [...] Se quisermos considerar que em princípio a «classe dominante» detém o poder de Estado (de uma forma franca ou, na maioria das vezes, por meio de Alianças de classe ou de fracções de classes), e dispõe, portanto do Aparelho (repressivo) de Estado, podemos admitir que a mesma classe dominante é ativa nos Aparelhos ideológicos de Estado. (ALTHUSSER, 1980, p. 48).

A proposta original da Base Comum Curricular surgiu sob a alegação de “à educação como direito de aprendizagem”¹⁷, porém esses princípios foram substituídos por uma concepção gerencial da escola.

A luta das últimas três décadas pela garantia do direito à educação levou a uma progressiva adjetivação da palavra “educação”: pública, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada, laica, plural, inclusiva, para todas e todos – cada nova palavra resulta de anos de lutas. Reduzir o direito à educação a um direito à aprendizagem (padronizada e mensurável) implica retroceder em longos e conflituosos esforços para a materialização e a visibilização do direito à educação no Brasil. (CÁSSIO, 2019, p. 34).

Contudo, a interferência do setor privado coloca em risco a formação escolar sobre a venda de competências e habilidades e coloca em risco também os professores que no momento terão que avaliar exames de critério empresarial. As diretrizes que promoviam a divulgação da base sobre o *slogan* de uma formação crítica e cidadã foi substituído por um caráter técnico e utilitarista.

2.1 Desenvolvendo competências e habilidades que transcendem a visão utilitarista

Tendo em vista o desenvolvimento que o currículo por competências percorreu e a disseminação por grupos neoliberais com interesses em uma educação voltada para economia, Gimeno Sacristán (2011) em seu livro “Educar por competências” aponta alguns dos desafios que a educação possui e sugere uma mudança no cenário atual para o desenvolvimento pleno, complexo, adaptativo e significativo das competências.

Um dos primeiros desafios a ser pensado é a complexidade da era da informação. É evidente que o século XXI e as tecnologias exponenciais mudaram a forma com que nos comunicamos, pensamos, agimos e principalmente a forma que construímos conhecimento. As informações instantâneas mudaram a forma de aprender, e não é mais necessário acumular informações como nos modelos de escolas tradicionais. Como afirma Sacristán (2011):

A sociedade da informação e do conhecimento, por tudo isso, endereça à educação demandas diferentes das tradicionais, claramente relacionadas com o desenvolvimento, em todos os cidadãos, da capacidade de aprender ao longo de toda vida. Dito de outro modo, o problema já não é a quantidade de informação que as crianças e jovens recebem, mas sim a qualidade dessa mesma informação: a capacidade para entendê-la, processá-la, selecioná-la, organizá-la e transformá-la em

¹⁷ Desde os documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012) até o documento Por uma política curricular para a Educação Básica (BRASIL, 2014), a noção de “direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” vem ganhando corpo e sendo utilizada para subsidiar discussões e defesas públicas da BNCC. Os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento também são mencionados no PNE, no texto das estratégias relacionadas à implantação da Base. (CÁSSIO, 2019, p. 31-32).

conhecimento, bem como a capacidade de aplicá-la e transformá-la em conhecimento; bem como a capacidade de aplicá-la às diferentes situações e contextos em virtudes dos valores e intenções dos próprios projetos pessoais, profissionais e sociais. (SACRISTÁN, 2011, p. 67).

Não é o rápido acesso a informação que constrói o conhecimento, é a qualidade com que essas informações são consumidas, processadas e aplicadas. O déficit dos nossos estudantes não é de modo geral um déficit de informações e dados, mas sim de organização significativa e relevante das informações (SACRISTÁN, 2011).

Outro ponto é o cenário globalizado e a cultura que impõe modos de condutas e significados. São necessários, levar em conta a complexidade do mundo e os modos de adquirir e atribuir significados que sejam ampliadores da identidade social de cada um, e não padronizado. Nesse sentido então, é imprescindível entender, processar, selecionar e transformar as informações em conhecimento, juntamente com os valores pessoais para ser autônomo e aplicar o conhecimento adquirido em projetos de vida. É essencial também entender a origem das limitações que ditam os pressupostos culturais e a forma com que esse processo subjetivo e inconsciente constrói a plataforma de experiências próprias que orientaram de forma inconsciente cada um.

De acordo com Sacristán (2011):

Esses significados são adquiridos no processo de socialização pelo qual cada indivíduo enquanto cresce e satisfaz suas necessidades vitais obtém os significados que sua comunidade, ampla ou restrita, utiliza para se desenvolver no cenário que habita: ideias, códigos, costumes, valores, técnicas, artefatos, comportamentos, atitudes, formas de sentir, estilos de vida, normas de convivências e estrutura de poder. O processo de socialização é a ferramenta central por meio da qual as novas gerações incorporam as aquisições acumuladas durante o processo de humanização da espécie. É um mecanismo basicamente conservador, de transmissão da cultura dominante, de aculturação das novas gerações para que aproveitem o legado da humanidade acumulado em cada comunidade. (SACRISTÁN, 2011, p. 70)

As vias de construção de significados se dão a partir da socialização do indivíduo, e começa a partir dos primeiros anos de vida, através da observação, imitação e manipulação da natureza em seu redor para satisfação e sobrevivência. Em um contexto escolar, o aprendiz nunca é uma página em branco, e carrega com si toda experiência da identidade pessoal. Mas em contextos que essas condutas são limitadoras da aprendizagem, podem atrapalhar ou confundir o desenvolvimento integral do ser humano. A influência dos conteúdos inconscientes de nossa mente é mais decisiva e perigosa já que a ignorância de sua existência, de seus modos de proceder e de seus efeitos torna mais vulnerável o indivíduo e dificulta seu controle. (SACRISTÁN, 2011).

São necessárias a reflexão, introspecção e a mobilização do inconsciente para contornar esses fatores limitadores. Nas palavras de Sacristán (2011):

A reflexão requer um movimento de introspecção, de se voltar sobre si mesmo para identificar e precisar o alcance e a repercussão dos próprios modos de pensar, sentir e de agir, recuperando situações, contextos, impressões, sentimentos, propósitos, lacunas, contradições, carências e experiências [...] A mobilização inconsciente [...] A vida dos sonhos, as fantasias, os temores, o desconhecido e o possível habitam em nosso consciente, influenciando nossos pensamentos sentimentos e ações, como uma parcela autônoma, escondida, misteriosa, incompreensível e ameaçadora que apenas no território da expressão artística, da sexualidade ou da mitologia pode ter sua legítima expressão. (SACRISTÁN, 2011, p. 73-74)

Fica evidente que os fatores cognitivos e metacognitivos precisam ser levados em conta para contornar os fatores limitantes da aprendizagem, criando uma rede de relações lógicas entre conteúdos, informações, valores pessoais, medos, capacidades, interesses e ação prática para a construção integral das competências. O progresso da aprendizagem e do conhecimento requer a ruptura com as interpretações convencionais, o distanciamento crítico das próprias formas de ver a realidade (SACRISTÁN, 2011). A educação centrada no aluno promove, então, níveis elevados de aprendizagem, motivação e por fim resultados.

Por isso Sacristán (2011), afirma que:

A motivação intrínseca é aquela que facilita a aprendizagem que supõe a aquisição de significados pelo valor de uso dos mesmos e não apenas pelo valor de troca, por exemplo, por notas, recompensas externas ou reconhecimento acadêmico. A motivação intrínseca é estimulada quando o aprendiz se localiza diante de tarefas com alto grau de novidade e dificuldade se localiza diante de tarefas com alto grau de novidade e dificuldade, quando faz parte de projetos com sentido e interesse para o próprio estudante. (SACRISTÁN, 2011, p. 77)

Dando importância para os problemas do currículo por competências e o desafio da era da informação para formar conhecimento, fica claro a relevância de melhorar o currículo por competências colocando o aluno no centro da aprendizagem para o desenvolvimento pessoal de acordo com sua própria identidade, crenças e valores. O ensino e a aprendizagem devem ser enfocados para descobrir os modos habituais de interpretar dos estudantes no âmbito da realidade que nos ocupem, e ajudá-los a questionar, ampliar e reconstruir tais modos de interpretar (SACRISTÁN, 2011).

Para Perrenoud (2000), a competência é uma aptidão para lidar e dominar o conjunto de processos, agindo com discernimento. Para isso é preciso dispor da capacidade cognitiva, de saberes, de informações e de atitudes alinhados com os valores pessoais, para conseguir mobilizá-los a favor da construção de conhecimento, lidando com situações complexas (PERRENOUD, 2000).

A escola contemporânea ainda possui traços da escola tradicional, mas não ensinam a importância da ação prática, a fim de uma mobilização que seja de seu real interesse. A ação prática, não do ponto de vista utilitarista, mas sim da política, pedagógica e cultural, são necessárias para dominar e manusear a natureza individual e coletiva, transformando a realidade e produzindo aquilo que necessitam. Perrenoud (2000).

Para aprender a utilizar seus recursos intelectuais próprios, é preciso que um ser humano seja levado regularmente a colocar e a resolver problemas, a tomar decisões, a criar situações complexas, a desenvolver projetos ou pesquisas, a comandar processos de resultado incerto. Se o que se pretende é que os alunos construam competências, essas são as tarefas que eles têm de enfrentar, não uma vez ou outra, mas toda semana, todo dia, em todas as formas de configurações. (PERRENOUD, 2000, p. 8-11).

Portanto, não existe uma fórmula secreta para a aprendizagem ativa, a educação tem um caráter de algo inacabado, que sempre precisa ser lapidado e melhorado. Uma mudança precisa ser realizada, para contemplar os desafios da complexidade do cotidiano.

Exige uma mudança de olhar, crenças e de práticas, na administração, nos professores e na sociedade em geral, e deve ser apoiada, fundamentalmente, na qualidade dos recursos humanos que seamos capazes de colocar à disposição do sistema educacional. (SACRISTÁN, 2011, p. 93)

Os professores e a escola devem ajudar os alunos a se tornarem agentes definitivos de sua própria vida, elaborar um currículo que dê sentido à sua capacidade, sentimento e conduta em prol do desenvolvimento. O objetivo não deve ser o acúmulo de informações, mas sim construir modelos mentais de intervenção, melhoria e qualidade de vida, criando ambientes de aprendizagem que estimulem a participação social e coletiva, ensinando a lidar e discernir os limites que a cultura dominante impõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacam-se então as medidas tomadas pela OCDE em implantar no currículo educacional competências para formar uma classe de trabalhadores “qualificados”, sobre o eufemismo de preparar os alunos para viverem no séc. XXI. Essas são medidas que surgiram com a ascensão do neoliberalismo na Europa e nos Estados Unidos, no qual a educação passou a ser um instrumento ideológico de reprodução de classes sociais. Instrumento que antes era controlado pelo Estado agora se faz presente nos grupos hegemônicos do capital financeiro. Essas pautas educacionais da direita se fazem presente no Brasil desde 1990, mas são concretizadas em 2018 com a aprovação da BNCC durante o governo de Michel Temer.

A BNCC apresenta no documento pautas sobre o direito à aprendizagem, mas que na prática se resumem na reestruturação da escola em um modelo gerencial no qual o foco são indicadores, provas, educação pautada pela economia e reprodução da classe trabalhadora. Compreende-se também que as críticas realizadas por Sacristán (2011), sobre o modelo curricular baseado em competências proposto pela OCDE, se faz presente no Brasil, por ser signatário da organização. Percebe-se no currículo e na base o caráter utilitarista, ou seja, uma concepção que nega a liberdade dos sujeitos, impondo modelos de comportamentos que atendem o mercado, uma engrenagem que move a grande máquina do capital. Concluímos então, um retrocesso na educação brasileira, contra o qual os profissionais da educação lutam a mais de três décadas. Além disso, é um retrocesso que nega a própria Constituição que, junto com a LDB de 1996, previa uma base acompanhada de investimentos da União, valorização dos professores e melhores condições de ensino. Como também nega o PNE (2014-2024), que previa o cumprimento das 20 metas educacionais¹⁸ até 2024, mas que até 02/07/2020 foi cumprida apenas uma, segundo o 3º ciclo de monitoramento¹⁹ das 20 metas.

Esperamos que esse trabalho possa contribuir para que novas pesquisas sejam realizadas, a respeito do avanço neoliberal sobre a educação e seus efeitos em longo prazo. Por exemplo, as discrepâncias sociais, o retrocesso na política educacional, o utilitarismo no ofício

¹⁸ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de base. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/plano-nacional-de-educacao-pne-2014-2024-linha-de-base>. Acesso em: 3 nov. 2021.

¹⁹ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**: sumário executivo. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-3o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-2020>. Acesso em: 3 nov. 2021.

do aluno e a desvalorização dos profissionais da educação. Inicialmente essa pesquisa tinha o objetivo de analisar as Habilidades e Competências da BNCC, porém devido os limites e as concepções metodológicas, o objetivo foi adaptado para análise política-ideológica da base. Foram cumpridos os objetivos da pesquisa, porém existem diversas formas de aprofundamento, que poderão ser elaborados em explorações futuras.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p.113-131, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XvqBzgdPyJRdkZHw4dKRFd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2022.
- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.
- ALBINO, A.; SILVA, A. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da escola**, Brasília, p. 137-153, 5 ago. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- APPLE, M. W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 55-78, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/> Acesso em: 15 mar. 2022
- APPLE, M. W. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-33, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/apple.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de base. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/plano-nacional-de-educacao-pne-2014-2024-linha-de-base>. Acesso em: 3 nov. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**: sumário executivo. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-3o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-2020>. Acesso em: 3 nov. 2021.
- BRASIL. **Lei N. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F.; CATELLI Jr. **Educação é a base?** 23 Educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CHIZZOTTI, A. Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 429-448, 19 jul. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/17644>. Acesso em: 15 out. 2021.

GARCIA, T. A gestão escolar no contexto da privatização na Educação Básica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1355-1376, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12232>. Acesso em: 25 fev. 2022.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-19, e10678, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10678>. Acesso em: 15 out. 2021.

INFORSATO, E. C. O ofício de aluno. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 59-65, v. 2. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/378644/1/caderno-formacao-pedagogia_9.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MUELLER, R. R.; CECHINEL, A. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Revista do centro UFSM**, Santa Maria, v. 45, p. 1-22, 14 out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35680>. Acesso em: 15 out. 2021.

NOVO, B. N. Leis de diretrizes e bases da educação comentários. **Boletim Jurídico**, Uberaba, a. 30, n. 1592, jan. 2019. Disponível em: <https://www.boletimjuridico.com.br/artigos/cronicas/4300/leis-diretrizes-bases-educacao-comentarios>. Acesso em: 22 jan. 2019.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. São Paulo: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências**. São Paulo: Artmed, 2011.

SOSSAI, F. Pelos bastidores da OCDE: Embates e Perspectivas sobre educação e desenvolvimento econômico (1958-1962). **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 1-31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/zrFfFmV5N6Snx9dkqKpvKK/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2022.