

AS ORIENTAÇÕES DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS, O CURRÍCULO ESCOLAR E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: IMPACTOS, DESAFIOS E ALTERNATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL E CRÍTICA

Dra. Gislaíne Buraki de Andrade  0000-0003-3862-2350

Secretaria Municipal da Educação de Cascavel

Dra. Silvana de Araújo Vaillões  0009-0004-3839-4196

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Me. Alessandra Tatiane Galvão Chiaretti Galvão Chiaretti  0000-0003-4538-5920

Me. Francieli Aparecida Betiate  0009-0008-7914-8476

Secretaria Municipal da Educação de Cascavel

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar o impacto das orientações de organismos internacionais sobre o currículo escolar ao longo das últimas três décadas. Instituições, como a Unesco, o Banco Mundial e a OCDE, promovem a pedagogia das competências, a fim de alinhar a educação às demandas de um mercado globalizado e pragmático. Assim sendo, por meio de uma revisão bibliográfica, investiga-se como essas diretrizes têm contribuído para a descaracterização da escola pública, a qual objetiva a formação integral e crítica dos estudantes. Tal análise revela que as reformas curriculares impulsionadas por esses organismos priorizam a eficiência e a padronização, muitas vezes, em detrimento de uma educação integral e emancipatória. Além disso, a convergência entre o neoliberalismo e o conservadorismo reacionário reforça essa tendência, propondo uma educação que não valoriza a diversidade, nem promove a inclusão social. Conclui-se que é necessário repensar as políticas educacionais para garantir uma formação crítica e integral que contrarie a lógica mercadológica dominante.

PALAVRAS-CHAVE: Organismos internacionais; Pedagogias das competências; Educação pública.

INTERNATIONAL ORGANIZATIONS' GUIDELINES, SCHOOL CURRICULA, AND COMPETENCY-BASED PEDAGOGY: IMPACTS, CHALLENGES, AND ALTERNATIVES FOR A HOLISTIC AND CRITICAL EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to analyze the impact of guidelines from international organizations on school curricula over the past three decades. Institutions such as UNESCO, the World Bank, and the OECD promote competency-based pedagogy to align education with the demands of a globalized and pragmatic market. Through a literature review, this study investigates how these guidelines have contributed to the erosion of the public school's character, which traditionally aims for the comprehensive and critical development of students. The analysis reveals that the curriculum reforms driven by these organizations prioritize efficiency and standardization, often at the expense of a holistic and emancipatory education. Furthermore, the convergence of neoliberalism and reactionary conservatism reinforces this trend, proposing an education that neither values diversity nor promotes social inclusion. The conclusion is that it is necessary to rethink educational policies to ensure a critical and comprehensive education that counters the dominant market logic.

KEYWORDS: International organizations; Competency-based pedagogy; Public education.



1 INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas, a educação pública na América Latina tem passado por transformações influenciadas, em grande parte, pelas orientações de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas instituições promovem uma visão de currículo escolar baseada nas pedagogias das competências, que visam adaptar a educação às exigências de um mercado globalizado e pragmático. No entanto, essa perspectiva tem gerado um intenso debate sobre a sua contribuição para a descaracterização da escola pública, um espaço historicamente destinado à formação integral e crítica do ser social.

A concepção do processo histórico de objetivação e de apropriação do ser social, sob a ótica do materialismo dialético, enfatiza a centralidade ontológica do trabalho. Conforme salienta Lagoa (2019), ao entendermos a formação do homem a partir da perspectiva do materialismo dialético, compreendemos a educação como um elemento fundamental nesse processo. A práxis humana, articulada dialeticamente como ação-pensamento/pensamento-ação, insere o homem em um permanente processo de aprendizagem, no qual a transformação da natureza demanda um contínuo processo de conhecimento, saber que se objetiva pela articulação dialética entre a apreensão imediata da realidade cotidiana e a reflexão teórico-abstrata que dela emerge (Mazzeo, 2015).

Marx (1984) destaca que a história é uma sucessão de gerações, em que o processo de objetivação e de apropriação realiza-se em condições determinadas pelas atividades de seres humanos passados. Assim, a educação escolar assume um papel decisivo na formação do ser social, servindo como um espaço de socialização do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. A escola, portanto, exerce uma mediação crucial entre o mundo imediato e o mediato, permitindo que os indivíduos se apropriem das experiências históricas das gerações anteriores (Duarte, 2021).

No entanto, a educação escolar está essencialmente vinculada às relações de produção da sociedade capitalista, que se revela conectada aos processos sociais e



econômicos, os quais sustentam a reprodução metabólica do capital. No capitalismo, diante de uma sociedade marcada pela profunda desigualdade, é essencial a criação de uma ideologia dominante que proclame e internalize cotidianamente os valores que garantem a estabilidade da ordem determinada. A escola, como instituição social, participa desse sistema global de internalização de valores, promovendo uma uniformidade ideológica que busca a aceitação passiva das contradições do capital (Mészáros, 2007).

Nesse contexto, as pedagogias das competências, promovidas pelos organismos internacionais, aparecem como ferramentas para moldar os currículos escolares de acordo com as exigências do mercado global. Essas orientações visam à eficiência e à padronização dos processos educativos, muitas vezes, em detrimento de uma formação crítica e integral. Como aponta Saviani (2018), compreender as determinações materiais da escola não implica aceitar a sua função apenas como reprodutora das contradições do capitalismo, mas também reconhecer seu potencial para desarticular esse processo.

A crítica às pedagogias das competências fundamenta-se na ideia de que a educação deve promover a emancipação do indivíduo, desenvolvendo a sua capacidade crítica e reflexiva. A Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Demerval Saviani, apresenta-se como uma alternativa viável, enfatizando a formação integral do ser humano e a compreensão crítica da realidade social. Nesse sentido, a escola pública deve ser um espaço de resistência e de transformação, no qual o conhecimento historicamente produzido seja acessível a todos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante desse contexto, a pergunta que fomentou esta pesquisa é: qual foi o impacto das orientações dos organismos internacionais sobre o currículo escolar, ao longo dos últimos 30 anos, e como essas influências contribuíram para a descaracterização da escola pública por meio da implementação das pedagogias das competências? Assim sendo, este artigo pretende investigar o impacto das orientações dos organismos internacionais em relação ao currículo escolar na América Latina, ao longo dos últimos 30 anos, analisando como essas diretrizes têm contribuído para a descaracterização da escola pública. Para tanto, empreendemos uma revisão bibliográfica para avaliar a implementação dessas



orientações, o seu impacto na qualidade da educação pública, além de propor alternativas pedagógicas que possam fortalecer a escola pública sem comprometer a sua essência. A análise crítica e histórica permite compreender os desafios enfrentados pela educação pública na atualidade e as possibilidades de construção de um currículo que promova a emancipação crítica e a formação integral dos estudantes.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Na segunda metade do século XX, a crise do modelo de produção fordista revelou a incapacidade do capitalismo de lidar com as suas contradições internas. Essa crise ocasionou a deterioração dos sistemas de controle estatal baseados no *Welfare State* e no keynesianismo, assim como produziu o colapso das experiências socialistas do século XX (Netto, 1993). Durante as décadas de 1970 e 1980, uma reestruturação econômica e social foi realizada para manter a ordem capitalista por meio da acumulação flexível, embora a lógica da acumulação de capital tenha permanecido inalterada.

Nesse contexto, a crise capitalista afetou tanto os aspectos materiais quanto os pessoais da sociedade, ocasionando o desenvolvimento do neoliberalismo como uma nova forma de legitimação das mudanças estruturais. Esse movimento teórico e político propõe o mercado como a instância mediadora fundamental e insuperável, promovendo o Estado mínimo como a única alternativa para a prosperidade econômica (Netto, 1993). Consequentemente, o neoliberalismo passou a orientar as políticas governamentais em grande parte do mundo capitalista, sendo sustentado por um discurso que associa reformas neoliberais à estabilidade monetária, política e democrática.

No contexto da reestruturação neoliberal, a educação tornou-se um instrumento importante para a incorporação dos valores da sociedade capitalista, assumindo um papel central na validação das novas formas de organização do trabalho. O discurso neoliberal criticou a expansão desordenada da educação durante a segunda metade do século XX, atribuindo à crise das instituições escolares a ineficiência estatal e a ausência de um mercado educacional regulado. Segundo essa perspectiva, a solução para a crise



educacional reside na livre regulação pelo mercado, com a implementação de reformas que promovam a privatização, a redução dos gastos estatais e a diminuição da intervenção estatal em questões sociais e econômicas (Gentili, 1996).

A transferência da educação da esfera dos direitos sociais para a esfera do mercado, proposta pelas reformas neoliberais, redefiniu as instituições escolares sob modelos produtivistas e empresariais. A escola passou a ser percebida como uma empresa produtora de serviços educacionais, com a função de transmitir competências e habilidades necessárias para a competitividade no mercado de trabalho (Gentili, 1996). Essa perspectiva educacional promove a empregabilidade e a adaptação flexível às demandas do mercado, subordinando a educação às necessidades econômicas e utilitárias.

Essa dinâmica de centralização e descentralização da educação é característica do neoliberalismo. Enquanto a descentralização transfere a responsabilidade educacional para estados e municípios, evitando a interferência do Estado federal, a centralização manifesta-se por meio de sistemas nacionais de avaliação, reformas curriculares e estratégias de formação de professores definidas pelo governo central (Arce, 2001). Tudo isso visa ajustar os sistemas educacionais nacionais aos interesses do capital financeiro internacional.

Dessa forma, os organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas (ONU), desempenham um papel central na formulação e na disseminação das políticas educacionais neoliberais na América Latina. A crise econômica da década de 1970 possibilitou a entrada de conglomerados financeiros internacionais na região, promovendo soluções privatistas e reformas neoliberais. A Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, organizada pela Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com base no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, que resultou no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), destacou as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAs) como eixo central das políticas educacionais (Frigotto, 2015).

Assim, as NEBAs, centradas na capacidade de aprender a aprender, promovem a funcionalidade e o pragmatismo na educação, com ênfase em "aprender fazendo" e "aprender praticando". Esse foco foi reforçado pelo relatório Jacques Delors – Educação:



um tesouro a descobrir, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI –, da Unesco, que propôs uma educação voltada para a descoberta de talentos e potencialidades individuais, mas delegando ao indivíduo a responsabilidade pela sua realização (Unicef, 1991). Tudo isso reforça a subjetividade e a flexibilidade, bem como promove um saber fragmentado e utilitário, alinhado às necessidades do mercado.

Os pilares do aprender a aprender são permeados pelas diretrizes dos organismos internacionais que estabelecem as diferenças individuais e promovem uma aprendizagem instrumentalizada e imediata. Nesse contexto, a educação escolar, dentro do capitalismo, desempenha a função de legitimar a ordem social estabelecida e promover a aceitação passiva das suas contradições, construindo uma subjetividade que sustenta a lógica capitalista (Gentili, 1996). Esse processo de reestruturação educacional, guiado pelo neoliberalismo, contribui para a descaracterização da escola pública, transformando-a em um espaço de reprodução das desigualdades sociais e econômicas.

No contexto contemporâneo, a investida neoliberal amplia-se como uma forma de pensamento reacionário-conservador, que ganha força e promove a volta aos “[...] antigos, tradicionais e “bons” valores da família e da moralidade [...]” (Silva, 2015, p. 26). Esse conservadorismo, representado por setores da burguesia, converte-se em propostas e programas educacionais que, embora contraditórios em relação ao papel do Estado, convergem taticamente com o neoliberalismo, formando uma grande ofensiva contra políticas públicas e aprofundando a interiorização dos valores da sociedade capitalista por meio da educação escolar.

Assim, Losurdo (2017) destaca que a reação conservadora e reacionária está enraizada em um revisionismo histórico promovido pela burguesia contrarrevolucionária, cujo objetivo é apagar os ideais revolucionários que surgiram após a Revolução Francesa. Esse movimento descontextualiza e distorce eventos históricos com o intuito de eliminar concepções de igualdade e solidariedade humana. O conservadorismo contemporâneo atribui a crise econômica, o desemprego e as desigualdades sociais ao abandono de valores tradicionais, atacando o currículo escolar por seu viés “[...] anti-família, anti-livre mercado, falta de patriotismo, humanismo secular e sua suposta negligência ao



‘conhecimento real’” (Apple, 2015, p. 184). Assim, a defesa é a transferência das decisões educacionais da esfera pública para a privada, promovendo a ideia de igualdade de oportunidades no livre mercado, porém, isso ignora as desigualdades sociais inerentes ao capitalismo, que dificultam o acesso igualitário aos recursos materiais e culturais do “mercado educacional” (Silva, 2015).

A visão empresarial da educação ocasiona uma adaptação dos currículos às necessidades de treinamento da indústria e do comércio, redefinindo a educação como preparação para o trabalho. Essa visão é reforçada pela reação conservadora, que delega à escola a responsabilidade pela instrução de habilidades e competências, enquanto, à família, cabe a educação dos valores morais.

Nesse sentido, a transformação da educação em treinamento evidencia uma concepção restrita de conhecimento promovida por essas teorias pedagógicas. O construtivismo, a teoria do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos e das competências, entre outras, focalizam a limitação do conhecimento a uma função adaptativa, apresentando uma forma pragmática de conhecimento que se restringe à organização das experiências individuais (Duarte, 2021). Tal abordagem separa o processo do produto e a forma do conteúdo, reduz a relação entre pensamento e ação ao utilitarismo cotidiano, contribuindo para a aceitação passiva das contradições sociais e econômicas, além da internalização de valores que garantem a uniformidade da ideologia dominante, bem como legitimam a ordem sociometabólica do capital.

O conservadorismo contemporâneo, aliado ao neoliberalismo, reforça a função da escola como um espaço de reprodução das desigualdades sociais. A ofensiva reacionária-conservadora visa legitimar uma educação que prepara para o mercado, desvalorizando a formação crítica e integral. Lagoa (2019) critica esse processo, destacando a importância de compreender como os valores capitalistas são interiorizados na educação e a necessidade de uma pedagogia que promova a emancipação e a transformação social. A análise dessas dinâmicas revela os desafios enfrentados pela educação pública na América Latina e a urgência de alternativas que fortaleçam a escola pública sem comprometer sua essência formativa.



3 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo baseia-se em uma revisão bibliográfica, com o intuito de investigar o impacto das orientações dos organismos internacionais sobre o currículo escolar na América Latina, ao longo dos últimos 30 anos, verificando como essas diretrizes têm contribuído para a descaracterização da escola pública. De acordo com Gil (2001), a revisão bibliográfica é uma ferramenta usada para compreender o estado da arte de um determinado tema, a fim de identificar lacunas no conhecimento existente e fundamentar teoricamente uma pesquisa. O método permite a análise crítica de diversos estudos, artigos, livros e documentos oficiais, proporcionando uma compreensão fundamentada das influências e consequências das políticas educacionais no contexto latino-americano.

Inicialmente, procedemos à identificação de fontes relevantes por meio de buscas em bases acadêmicas de dados, como *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Google Scholar e Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além de outras plataformas que indexam artigos científicos, dissertações, teses e livros relacionados ao tema. A seleção das fontes primárias incluiu relatórios e documentos oficiais de organismos internacionais (UNESCO, Banco Mundial e OCDE) que delineiam diretrizes e políticas educacionais. Também, foram consideradas obras teóricas e críticas de autores que discutem a influência neoliberal e conservadora na educação, tais como Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto.

A análise crítica das fontes parte da leitura e da avaliação das argumentações, de evidências empíricas e de conclusões apresentadas pelos autores. A partir disso, realiza-se a comparação e o contraste das diferentes perspectivas e interpretações sobre o impacto dessas políticas na descaracterização da escola pública para a construção de uma análise contextualizada.

A discussão dos achados relaciona-se aos resultados da revisão bibliográfica com os objetivos da pesquisa, destacando as implicações das orientações dos organismos internacionais para a qualidade da educação pública e a formação crítica dos estudantes. Esse processo foi feito para que se possa realizar a proposição de alternativas pedagógicas



que fortaleçam a escola pública, baseando-se na Pedagogia Histórico-Crítica e em outras abordagens que valorizem a formação integral e emancipatória.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como Kasic (1995) sugere, a realidade apresenta-se como uma totalidade concreta, o que requer uma análise dos impactos das políticas neoliberais no setor educacional brasileiro. No contexto de reestruturação produtiva e do neoliberalismo, o Brasil emergiu como um mercado chave no cenário internacional. As reformas neoliberais, iniciadas no governo de Fernando Collor e aprofundadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a bandeira da "modernização", marcaram um período caracterizado por políticas sociais que não garantiam direitos sociais (Vieira, 2001).

Nos anos 1990, intensificaram-se as ações políticas e reformas educacionais, alinhadas às diretrizes de organismos internacionais, as quais objetivaram implementar princípios neoliberais essenciais para a reprodução do capitalismo, com foco na Educação Básica, tais como: a melhoria da "qualidade e eficiência"; a centralidade financeira e administrativa; uma maior participação do setor privado; e a descentralização do financiamento educacional do nível federal para os estados e municípios. Os documentos que orientam toda a organização do trabalho pedagógico e educativo são fundamentais para a realização dos interesses governamentais nacionais, refletindo os princípios do ideário educacional hegemônico atual.

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 20 de dezembro de 2017, é uma manifestação concreta desse processo. A expressão "base nacional comum" vem sendo usada no campo educacional desde a década de 1980 (Cássio, 2019). A construção da BNCC foi planejada em longo prazo, articulada com instituições e organismos vinculados a um projeto de sociedade neoliberal, sob a influência de grupos monopolistas de capital financeiro e setores da grande burguesia brasileira (Neves; Peccinini, 2018).



O documento da base orienta os currículos das redes de ensino das Unidades Federativas e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em todas as versões da BNCC, manteve-se uma coerência com o ideário neoliberal, enfatizando o conceito de competências, que já era central nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados na década de 1990, mas que foi ampliado para incluir a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar desafios da vida cotidiana, exercendo plenamente a cidadania e atendendo às demandas do mercado de trabalho (Brasil, 2017).

Ao enfatizar competências, habilidades, atitudes e valores, a BNCC evidencia uma compreensão de conhecimento como mera soma entre habilidades necessárias aplicadas com atitudes adequadas, alinhando a educação às demandas do mercado. Isso sugere que os conteúdos escolares devem servir ao desenvolvimento de competências, sem discutir o papel do professor e a questão do ensino sistematizado. Essa perspectiva reflete as pedagogias do aprender a aprender, que negam o ensino tradicional e o saber sistematizado.

Paralelamente à ofensiva neoliberal, uma forma contemporânea de pensamento reacionário-conservador, representado por setores da burguesia por meio de discursos que pregam a volta de valores tradicionais a respeito da família e da moral (Silva, 2015), ganhou força na formulação de propostas e programas educacionais. Embora o neoliberalismo e o conservadorismo apresentem visões contraditórias sobre o papel do Estado, a convergência tática de ambos representa uma grande ofensiva contra políticas públicas, aprofundando a interiorização dos valores da sociedade capitalista pela educação escolar. Losurdo (2017) destaca que essa reação reacionária-conservadora baseia-se no revisionismo histórico promovido pela burguesia contrarrevolucionária, que busca eliminar ideais revolucionários posteriores à Revolução Francesa, descontextualizando e relativizando os acontecimentos históricos para erradicar concepções de igualdade e solidariedade humana.



Um dos principais argumentos desse novo conservadorismo é que a crise econômica, o desemprego e as desigualdades sociais resultam do abandono de valores tradicionais na família, na educação e nos locais de trabalho, não da luta de classes. Esse movimento ataca o currículo escolar por ser “[...] anti-família, anti-livre mercado, falta de patriotismo, humanismo secular e negligente ao ‘conhecimento real’” (Apple, 2015, p. 184). Defende-se, desse modo, a livre escolha, transferindo as decisões da esfera pública para a privada, de maneira que ignora as desigualdades que impedem o acesso igualitário ao mercado educacional. Além disso, o atrelamento da visão empresarial à educação redefine a educação como treinamento para o trabalho, atribuindo à escola a instrução de habilidades e, à família, a educação moral. A transformação da educação em treinamento destaca uma concepção pragmática de conhecimento, limitando-o à organização das experiências individuais (Duarte, 2021).

Malanchen e Santos (2020) asseveram que a BNCC é marcada pela fragmentação da escolarização básica. A elaboração fragmentada da BNCC, orientada pela pedagogia das competências, incorpora as necessidades básicas de aprendizagem para atender ao mercado de trabalho por meio de itinerários formativos e projetos de vida, atribuindo ao estudante a responsabilidade por sua própria formação, de forma que o êxito é definido pelo viés meritocrático: o aluno é responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. O marco regulatório para a implementação da pedagogia das competências no Brasil foi a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional), que orienta a formação educacional no desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado de trabalho.

A BNCC, como documento normativo, norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas, devendo se identificar com os princípios e valores que orientam a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A BNCC e os currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, adaptando as proposições à realidade local e considerando a



autonomia das instituições escolares, além do contexto dos alunos. No entanto, essa abertura pode produzir um esvaziamento das diretrizes curriculares.

Saviani (2016) questiona o porquê de tanto empenho em elaborar um documento sobre a base comum curricular se as DCNs continuam em vigência. Para entender essa questão, é necessário considerar o contexto político, econômico, social e educacional das décadas anteriores e compreender que o ideal de sujeitos que a escola quer formar está indissoluvelmente ligado às políticas educacionais de cada época histórica. Ao analisar e contrastar as DCNs e a BNCC, percebemos que a BNCC trata as diretrizes de forma superficial, remetendo a um processo de invisibilidade das propostas contidas nas DCNs.

Segundo Evangelista e Shiroma (2018), é preciso decifrar os objetivos explícitos ou implícitos dos documentos de políticas educacionais para compreender se eles colaboram ou não para a reprodução da hegemonia burguesa. A BNCC, ao não especificar adequadamente as modalidades de ensino e os sujeitos historicamente excluídos, como povos indígenas e comunidades quilombolas, tenta homogeneizar o ensino, mantendo as desigualdades educacionais referentes ao atendimento escolar do público-alvo da educação especial.

A BNCC, ao propor uma base nacional comum, confunde-se com a ideia de currículo mínimo, impondo conteúdos por idade/série, o que intensifica a padronização e a homogeneização dos currículos. Isso reflete a submissão ao projeto neoliberal, negando o direito à apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade. O resultado, para Malanchen e Santos (2020), é o esvaziamento do conteúdo escolar e o descrédito da importância da teoria para a formação dos indivíduos, priorizando competências como parâmetro epistemológico da educação escolar.

A estrutura da BNCC é organizada para explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica, bem como em cada etapa da escolaridade. Essas competências são justificadas pela necessidade de ajustar o currículo escolar aos indicadores das avaliações em larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e a Prova Brasil. O documento destaca a importância da



organização curricular por competências, alinhando-se às avaliações internacionais, coordenadas pela OCDE e Unesco (Brasil, 2017).

O documento da base tem força de lei e prevê o monitoramento de sua implementação pelos entes federados, além de apoio técnico e financeiro do MEC. Esse apoio visa priorizar redes de ensino com menores recursos, garantindo a criação e fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas (Brasil, 2017). Embora a BNCC pretenda promover uma educação equitativa e de qualidade, ela também reforça uma visão tecnicista e padronizada da educação, alinhada às demandas do mercado global. Isso se reflete na ênfase a competências e habilidades, que priorizam a adaptabilidade dos estudantes às exigências do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral e crítica. Trata-se de uma prática que limita o papel do professor e a profundidade do ensino, reduzindo o conhecimento a uma função adaptativa e pragmática.

A crítica a essa abordagem é sustentada por muitos autores. Dourado e Siqueira (2019) destacam a necessidade de considerar a relação entre conhecimento, instituições e poder, enfatizando a epistemologia do conhecimento e a produção de determinados tipos de conhecimento que não podem desconsiderar os aspectos objetivos e subjetivos do tema. Isso implica reconhecer que nenhum conhecimento está isento do significado social que o ser humano ocupa em relação ao mundo, à sociedade e a si mesmo.

Para os autores, é importante que o debate sobre a BNCC destaque o discurso escondido por trás do projeto reformista e como ele é visto por diferentes grupos na sociedade, já que “[...] há na BNCC um modelo de educação que retoma os princípios da ‘Teoria do Capital Humano’, centrado nas finalidades da educação para o processo de desenvolvimento humano e econômico [...]” (Dourado; Siqueira, 2019, p.1). A reforma educacional contemporânea, exemplificada pela BNCC, deve ser compreendida como uma prática política e social que regula e padroniza o currículo e o conhecimento, alinhando-se às demandas neoliberais que destacam competências e habilidades. Esse enfoque tende a ser normativo e padronizador, limitando-se a uma visão técnica e mercadológica da educação, em vez de atender ao Plano Nacional de Educação (PNE), que advoga por direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.



A BNCC é sustentada por um forte discurso governamental e empresarial que responsabiliza individualmente os sujeitos, especialmente os professores, pelo sucesso ou fracasso educacional. Esse discurso de mudança tenta validar o documento como um novo processo de escolarização, enfatizando a estabilidade e a continuidade dos acordos institucionais existentes, sem efetivar mudanças significativas. O discurso reformista, com seu tom moral e religioso, eleva a expectativa de reforma enquanto remove as condições que limitam as transformações sociais, reforçando a ideia de que a escolarização deve ser mais eficiente e racional no desenvolvimento do indivíduo competitivo.

Assim, o alinhamento da BNCC com o Banco Mundial e outros organismos internacionais expressa um novo tipo de gerencialismo na educação, no qual a gestão do currículo torna-se central nas políticas de governo, de maneira que “[...]se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos forçando, com isso, que o processo se ajuste a essa demanda” (Saviani, 2007, p. 3). Para o autor, essa é uma lógica de mercado, que tem como expressão a pedagogia das competências, a qual fragmenta as ações em políticas específicas, mitigando os impactos do capitalismo sem alterar as bases estruturais. Esse modelo reafirma a gestão empresarial na educação, individualizando a responsabilidade dos alunos pelo aprendizado e conhecimento. Isso se manifesta por meio de um movimento de centralização curricular, da adoção de um modelo de aprendizagem cognitivista que naturaliza o mínimo como suficiente, enfatizando ferramentas essenciais para a aprendizagem, além de uma lógica operacional e funcional. Miranda (1997) observa que esse novo paradigma de conhecimento na América Latina é menos discursivo e mais pragmático, alinhado com as demandas da globalização e da revolução tecnológica.

Dourado e Siqueira (2019) ressaltam a necessidade de reforçar a autonomia dos sistemas educativos, das instituições e dos educadores, considerando o conhecimento como fundamento pedagógico. A pluralidade de contextos sociais, culturais e econômicos exige propostas e experiências curriculares diversificadas, evitando a padronização, que aprofunda as desigualdades. A BNCC, ao definir um currículo comum, corre o risco de converter-se em um currículo mínimo, negligenciando a autonomia pedagógica e a diversidade das práticas educativas.



Saviani (2016) alerta que a centralidade da avaliação em larga escala, padronizada nos moldes internacionais, pode distorcer pedagogicamente a educação brasileira, pois “[...] tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas” (Saviani, 2016, p. 75). A correlação entre competências e habilidades, medida por objetivos comportamentais, contribui para uma estratégia de regulação do ensino e da aprendizagem que centraliza o currículo. Esse processo reforça a lógica de controle e de padronização, contrária à necessidade de uma educação que valorize a diversidade, promova a formação crítica e emancipatória.

Para enfrentar os desafios impostos pela implementação da BNCC e suas implicações para a educação pública, é preciso desenvolver propostas de solução que promovam uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e emancipadora. Conforme argumentam Dourado e Siqueira (2019), é essencial que os processos de regulação e avaliação sejam redefinidos com base em uma Política de Estado que assegure ampla participação e o regime de colaboração entre os entes federados. Isso implica uma reformulação que transcenda a mera transmissão de informações e a preparação para o mercado de trabalho, buscando compreender os alunos como sujeitos capazes de pensar, dialogar, interagir e construir conhecimentos de maneira crítica.

Nesse contexto, a retomada do princípio constitucional da educação para a cidadania é essencial. A educação deve ser considerada como uma prática social voltada para a formação integral do ser humano, que reafirme o direito à educação não apenas como aprendizado instrumental, mas também como um processo de socialização do conhecimento histórico e culturalmente construído. Essa perspectiva exige currículos que valorizem a produção e a disseminação de conhecimentos de forma crítica e contextualizada, assegurando que os processos educativos promovam a humanização, bem como a emancipação dos indivíduos, o que se alinha à pedagogia histórico-crítica.

Além disso, a construção de uma nação autônoma, democrática, justa e abrangente depende de políticas educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade. Nesse contexto, a educação deve ser concebida em uma relação indissociável com a cultura,



entendida como fruto da ação humana no tempo e no espaço. Portanto, é crucial que os currículos reflitam essa diversidade cultural e sejam desenvolvidos a partir de uma compreensão ampla de conhecimento e formação, integrando aspectos políticos, culturais e materiais.

Nesse sentido, a redefinição dos processos de regulação e avaliação é essencial, garantindo que sejam inclusivos e democráticos. Essa ação implica assegurar a participação de todos os segmentos da sociedade na elaboração e implementação das políticas educacionais. O fortalecimento do princípio constitucional da educação para a cidadania é fundamental, pois garante que os currículos não apenas transmitam conhecimentos pragmáticos, mas também promovam o desenvolvimento crítico e ético dos estudantes. Além disso, as políticas educacionais devem reconhecer e valorizar a diversidade cultural e social, desenvolvendo propostas educacionais que reflitam essa diversidade e promovam a inclusão de todos os estudantes, especialmente aqueles historicamente marginalizados. Ao implementá-las, é possível construir um sistema educacional que realmente promova a equidade, a inclusão e a emancipação, contribuindo para uma sociedade mais justa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações ocorridas na educação pública na América Latina, ao longo das últimas três décadas, revelam um processo contínuo de influências e reconfigurações impulsionadas por organismos internacionais, como a Unesco, o Banco Mundial e a OCDE. As orientações dessas instituições, focadas nas pedagogias das competências, visam adaptar os currículos escolares às exigências de um mercado globalizado e pragmático, o que tem gerado um debate acirrado sobre o impacto dessas diretrizes na descaracterização da escola pública. Esse espaço que, historicamente, deveria ser destinado à formação integral e crítica do ser social, encontra-se ameaçado por um modelo educacional que privilegia a adaptação mercadológica em detrimento da formação humana e crítica.



A análise do processo histórico de implementação das políticas neoliberais na educação brasileira, especialmente por meio da BNCC, revela um movimento coordenado e sustentado por interesses econômicos e políticos, que buscam padronizar e instrumentalizar o conhecimento. As reformas educacionais, desde a década de 1990, intensificaram-se sob a influência de uma lógica neoliberal que propõe a eficiência e a padronização como principais objetivos da educação. No entanto, essa perspectiva tem negligenciado a necessidade de uma formação crítica e integral dos estudantes, o que contribui para a perpetuação das desigualdades sociais e econômicas.

Assim, a crítica à abordagem das pedagogias das competências é fundamentada na visão de que a educação deve promover a emancipação do indivíduo, desenvolvendo a sua capacidade crítica. Conforme discutido por Saviani e outros teóricos da educação crítica, a escola pública deve ser um espaço de resistência e transformação social, em que o conhecimento historicamente produzido seja acessível a todos e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se como uma alternativa viável, nesse contexto, visto que enfatiza a formação integral do ser humano e a compreensão reflexiva da realidade social.

Portanto, as propostas de solução devem centrar-se na redefinição dos processos de regulação e avaliação educacional, com base em uma política de Estado que assegure ampla participação e o regime de colaboração entre os entes federados. É essencial retomar o princípio constitucional da educação para a cidadania, compreendendo a educação como uma prática social voltada para a formação integral do ser humano. Os currículos devem valorizar a produção e disseminação de conhecimentos de forma crítica e contextualizada, promovendo a humanização e emancipação dos indivíduos.

Diante disso, a educação pública deve ser resgatada como um espaço de formação integral e crítica, capaz de proporcionar aos estudantes as ferramentas necessárias para compreender e transformar a realidade social, construindo um futuro mais igualitário e humano para todos.



REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. *In*: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 179-204.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. **Educação é a Base?** educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2021.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios Teórico-Metodológicos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (orgs.). **Trabalho e Educação**: interlocuções marxistas. Porto Alegre: FURG, 2018. p. 87-124.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 31-92.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

KOSIC, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LAGOA, Maria Izabel. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário-conservador na política educacional brasileira. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 19, p. 1-14, e019006, 2019.



LOSURDO, D. **Guerra e revolução: o mundo um século após outubro de 1917**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e Reformas Curriculares no Brasil: Perspectiva de Currículo a Partir da Pedagogia Histórico-Crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a Pedagogia das Competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020.

MARX, K. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Centauro, 1984.

MAZZEO, A. C. Possibilidades lenineanas para uma Paidéia comunista. In: DEO, A. MAZZEO, A. C.; ROIO, M. D. (orgs.). **Lenin: teoria e prática** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 31-56.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. **Theomai**, [S. l.], n. 15, p. 107-130, 2007.

MIRANDA, M.G. Novo paradigma do conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 49-56, mar. 1997.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

NEVES, R. M. C. das; PICCININI, C. L. Crítica do Imperialismo e da Reforma Curricular Brasileira da Educação Básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do estado. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 184-206, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista concedida por e-mail à repórter Juliana Monachesi. **Folha de São Paulo**, 26 de abril de 2007. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2904200704.htm>. Acesso em: 6 jun. 2024.

SAVIANI, D. S. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação Movimento**, [S. l.], ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2018.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 9-30.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: Unicef, 1991.



VIEIRA, E. A. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 9-21, 2001.

Recebido em: 01-07-2024

Aceito em: 30-05-2025

