

CAIC/PRODIS/UNIPAC Barbacena

PROGRAMA PROBIC 2024/1

Área de conhecimento e/ou curso e/ou disciplina: Ciências Humanas/Educação/Curso
Pedagogia

Título do projeto original: **Base Nacional Comum Curricular: uma contraposição da
Pedagogia das Competências a partir da Pedagogia Histórico-crítica**

Coordenadora: **Vilmara Lúcia Rodrigues Teixeira**

Aluna bolsista associada ao desenvolvimento do projeto: **Beatriz Guimarães Ferreira**

Vigência do projeto: abril/2024 a março/2025

Base Nacional Comum Curricular:

uma contraposição à Pedagogia das Competências a partir da Pedagogia Histórico-crítica

Vilmara Lúcia Rodrigues Teixeira¹

Beatriz Guimarães Ferreira²

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destacando sua vinculação à racionalidade neoliberal e seus efeitos sobre a formação dos sujeitos. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa bibliográfica, com análise de textos normativos, sobretudo a BNCC, além da análise de conteúdo proposta por Bardin (2020). O trabalho foi orientado por uma perspectiva dialética, que permitiu compreender as reformas educacionais em curso como expressões concretas das contradições sociais mais amplas. As principais referências teóricas foram os escritos de Dermeval Saviani, especialmente no que tange à sistematização da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como autores críticos da educação contemporânea que denunciam a influência neoliberal sobre as políticas curriculares. Como resultado, evidenciou-se que a BNCC, ao privilegiar uma lógica de competências, desempenho e empregabilidade, subordina a educação às demandas do mercado e esvazia seu potencial crítico e emancipador. Em contraposição, a Pedagogia Histórico-Crítica reafirma a centralidade do conhecimento historicamente produzido e a função social da escola na formação de sujeitos integrais, capazes de compreender criticamente a realidade e atuar em sua transformação. Dessa forma, o trabalho conclui pela urgência de projetos curriculares emancipatórios, que resgatem a dimensão histórica, ética e política da educação pública, em defesa da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Pedagogia das Competências; Pedagogia Histórico-crítica

1. Introdução

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo homologado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017. Sua principal função é definir as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas com base em habilidades e competências e incorporadas aos currículos

¹ Professora e coordenadora da pesquisa submetida ao PROBIC/UNIPAC.

² Aluna do curso de Pedagogia do UNIPAC e colaboradora bolsista da pesquisa.

escolares nas diferentes etapas da Educação Básica, norteando o processo educativo em todo o território nacional. Ao elaborar e aprovar esse documento, o Estado brasileiro pretende garantir a equidade educacional, promovendo a unificação e padronização do currículo, com o objetivo de assegurar que todos os estudantes alcancem um nível mínimo de aprendizagem, mitigando, assim, as desigualdades educacionais do país.

Em outras palavras, a BNCC se apresenta como uma ferramenta para regular o que é ensinado nas escolas, definindo direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes em todas as redes e sistemas de ensino do país. No entanto, a pesquisa que aqui se propõe parte da premissa de que, ao definir esses direitos, a BNCC não apenas prescreve o que, como e para que os estudantes devem aprender, mas também forja visões de mundo e influencia escolhas políticas e epistemológicas. Essas escolhas, por sua vez, têm implicações diretas sobre a formação do sujeito educando e sobre o papel social da educação.

Dessa maneira, é fundamental situar o contexto político-ideológico que permeia a elaboração da BNCC, questionando os fundamentos que a sustentam e refletindo sobre seus impactos na prática educativa e na formação humana. A análise proposta busca ultrapassar a superfície normativa do documento, adotando uma abordagem que entende o currículo não como um campo neutro ou técnico, mas como um espaço de disputa ideológica. Nesse espaço, diferentes projetos de sociedade e de sujeito se confrontam, revelando os interesses e as intenções implícitas àquilo que se apresenta como um modelo único de educação.

A partir disso, o objetivo desta pesquisa é realizar uma análise da BNCC em contraposição aos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, uma concepção pedagógica que defende a formação integral do sujeito por meio da apropriação dos saberes historicamente produzidos. Ao estabelecer esse diálogo, busca-se contribuir para o debate sobre a construção de projetos educativos, particularmente no que se refere à utilização de currículos prescritos nas escolas. Em virtude disso, parte-se da premissa de que a educação é sempre uma ação intencional que incide diretamente na formação dos sujeitos e, conseqüentemente, da sociedade, na medida em que na interação uns com os outros, os indivíduos podem contribuir para a manutenção ou transformação das estruturas sociais. Sendo assim, a partir de uma abordagem dialética entre o projeto formativo estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular e o apregoado pela Pedagogia Histórico-Crítica, pretende-se evidenciar que projeto de sociedade está sendo forjado nas políticas públicas curriculares estabelecidas no Brasil na última década.

Com o objetivo de alcançar os fins propostos por esta pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica com base na análise de diferentes tipos de produções acadêmicas, tais como livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses. As obras selecionadas concentram-se, majoritariamente, na discussão acerca da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordando desde aspectos mais gerais do documento até reflexões de cunho teórico e político. A sustentação teórica do estudo apoia-se, principalmente, nas contribuições de autores como Saviani (2008; 2013; 2018), Duarte (2001; 2010), Johann (2021) e Malanchen (2014; 2021) além da análise de documentos oficiais, como a própria BNCC.

A pesquisa bibliográfica adotada como metodologia para este estudo se baseia em uma revisão detalhada da literatura existente sobre o tema. A busca pelos textos foi realizada em bases de dados acadêmicos, como o Google Acadêmico e a plataforma Scielo, utilizando palavras-chave pertinentes, como “currículo”, “Pedagogia das Competências”, “Pedagogia Histórico-Crítica”, “BNCC”, entre outras.

Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada uma investigação do texto da BNCC apoiada nas ideias de Laurence Bardin (2020). A autora propõe um método quantitativo e sistemático de análise de conteúdo utilizado para organizar e interpretar conteúdos textuais a partir de categorias temáticas ou identificando padrões dentro dos textos. Esse método se

concentra em extrair e codificar dados de forma objetiva e realizar uma análise estruturada e organizada dos textos. Esta análise foi realizada com o propósito de identificar e interpretar as concepções implícitas sobre ensino, aprendizagem e formação do sujeito na BNCC³ utilizando como referencial teórico a Pedagogia Histórico-Crítica. O procedimento metodológico foi estruturado em três etapas: 1) Pré-análise, com leitura flutuante e levantamento de unidades de registro; 2) Exploração do material, com categorização temática dos trechos selecionados e 3) Tratamento dos resultados, à luz dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao confrontar a BNCC com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, pretende-se lançar luz sobre os desafios e as possibilidades de construção de uma educação comprometida com a emancipação humana e com a transformação social e, dessa forma, contribuir para o debate sobre a função social da escola e sobre os projetos educativos em disputa no contexto atual.

2. A Base Nacional Comum Curricular no contexto das reformas educacionais no Brasil

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um marco normativo de grande relevância para a política educacional brasileira contemporânea. Homologada em dezembro de 2017 pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, por meio da Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro, a BNCC foi formalmente instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro do mesmo ano. Tal resolução teve como finalidade orientar a implementação da BNCC ao longo das etapas da Educação Básica, abrangendo todas as redes e instituições de ensino do país, sejam públicas ou privadas.

É importante destacar que, à época da homologação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, encontrava-se em discussão a Reforma do Ensino Médio. Por esse motivo, a versão da BNCC voltada para essa etapa foi homologada apenas em dezembro de 2018. Cabe ressaltar ainda que a Base não se configura como um currículo propriamente dito, mas como um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes da Educação Básica. Dessa forma, ela se propõe a servir de referência para a elaboração dos currículos pelas redes e instituições de ensino, influenciando diretamente as práticas pedagógicas, a formação docente e a organização do trabalho escolar.

Nota-se que a implementação desse documento ocorre em um contexto de intensas mudanças nas diretrizes educacionais brasileiras, marcado por disputas em torno do papel da escola, do currículo e da função social do conhecimento. Tais mudanças podem ser observadas desde o final da década de 1980, concomitantemente aos movimentos de reconstrução da democracia brasileira, quando o Estado passou por uma fase de reestruturação, buscando mitigar as crises política e econômica que se aprofundavam naquele período. O esgotamento do intervencionismo estatal e a ascensão do neoliberalismo orientaram um processo de redefinição do papel do Estado, minimizando sua atuação nas políticas sociais com o objetivo de "enxugar" a máquina pública, abrindo caminho para a influência do mercado como parâmetro de organização e gestão pública. De acordo com Barroso (2002, p. 293):

A constatação de que o Estado não tem recursos suficientes para todos os investimentos necessários e que, além disso, é geralmente um mau administrador, conduziu ao processo de transferência para o setor privado da execução de ampla gama de serviços públicos. Mas o fato de determinados serviços públicos serem prestados por empresas

³ Para os fins desse artigo, a análise do conteúdo se limitou apenas ao texto das 10 Competências Gerais da BNCC. (BNCC, 2018, pp. 9-10).

privadas concessionárias não modifica a sua natureza pública: o Estado conserva responsabilidades e deveres em relação à sua prestação adequada. Daí a privatização haver trazido drástica transformação no papel do Estado: em lugar de protagonista na execução dos serviços, suas funções passam a ser as de planejamento, regulação e fiscalização. É nesse contexto histórico que surgem, como personagens fundamentais, as *agências reguladoras*.

O trecho citado expõe uma premissa importante para neoliberais e que muito auxiliou na legitimação das reformas que resultaram na mudança do papel do Estado nos anos 1990, a saber: a incapacidade financeira e gerencial do Estado justificaria a transferência da execução de serviços públicos à iniciativa privada. Assim, seguindo esse argumento de “ineficiência”, o Estado progressivamente diminuiu seu papel de promotor e garantidor de direitos sociais básicos - como saúde, educação, moradia e assistência social - provocando sua mercantilização. Consequentemente, esse novo modelo de governança contribuiu para o fortalecimento da lógica de que o acesso a direitos deveria estar condicionado à capacidade de pagamento dos indivíduos, transformando direitos em privilégios, afastando-os de sua condição de prerrogativa dos cidadãos.

Essa redefinição do papel do Estado foi ainda impulsionada pelas políticas de ajuste estrutural promovidas por organismos internacionais com expressivo poder econômico, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Sob o pretexto da modernização diante da crescente internacionalização dos mercados — caracterizada pela redução de barreiras alfandegárias, pela facilitação das operações comerciais e pelo avanço acelerado das tecnologias —, países em desenvolvimento, como o Brasil, passaram a depender ainda mais de empréstimos externos. A concessão desses recursos, no entanto, estava condicionada à aceitação de medidas de austeridade fiscal e de reestruturação das políticas sociais, implicando cortes significativos nos investimentos públicos.

O discurso da modernização do Estado, portanto, longe de significar o fortalecimento das capacidades públicas de promoção da igualdade, traduziu-se na transferência de responsabilidades sociais para o mercado e para os indivíduos, impondo novas formas de precarização do acesso a direitos básicos.

Essa lógica de reconfiguração do Estado, pautada pela racionalidade neoliberal, impactou profundamente a educação brasileira. No campo das políticas públicas educacionais, assistiu-se à emergência de diretrizes que incorporaram valores empresariais como eficiência, produtividade e competitividade, reduzindo a educação a um investimento individual destinado à formação de capital humano. Nesse contexto, as políticas curriculares passaram a privilegiar conteúdos e metodologias voltados para a formação de competências utilitárias, enfatizando a organização eficiente dos objetivos de aprendizagem e a criação de indicadores através de processos sistemáticos de avaliação.

Essas mudanças podem ser vistas como um retrocesso nas políticas curriculares, pois reduzem a Educação à um mero instrumento de preparação técnica. Esse movimento recupera propostas conservadoras de utilização dos princípios da administração científica na educação, como proposto por Bobbitt, em 1918, que, segundo Silva (2015, p.22) acreditava que a escola deveria funcionar da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial

Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta.

Por esse trecho pode-se perceber os princípios básicos que norteiam uma educação científica e um currículo funcionalista. Ao sugerir que a escola deve funcionar como uma

empresa comercial ou industrial, o autor enfatiza uma visão instrumental do processo educativo, pautada na definição de objetivos claros, mensuráveis e formulados em termos de comportamentos explícitos, capazes de gerar resultados concretos. Além disso, tais objetivos devem ser estabelecidos com base nas habilidades necessárias para o exercício eficiente das ocupações profissionais da vida adulta, ou seja, a escola deve preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. A ênfase na precisão dos métodos de ensino e na quantificação dos resultados alinha a educação aos modelos produtivos industriais, refletindo a influência do pensamento taylorista e fordista, que valoriza a eficiência, a padronização e a mensuração dos resultados. De acordo com Antunes (2017, p.3),

Uma educação moldada por uma concepção técnica que direciona a qualificação do trabalho nos limites da coisificação e da fragmentação impostas pelo processo de trabalho capitalista. A “escola ideal” para essa qualificação é a que promove o desmembramento entre conceito, teoria e reflexão (o trabalho intelectual), de um lado, e prática, aplicação e experimentação (o trabalho manual), de outro. Uma escola que, além disso, enaltece muito mais a prática, a aplicação e a experimentação em detrimento do conceito, da teoria e da reflexão. Razão instrumental, de um lado; trabalho parcelar, fragmentado e coisificado, de outro. Afinal, nesse sistema, é o assalariamento e o consumo da força de trabalho no espaço subordinado e heterônomo da fábrica que, segundo Ford, deveriam conformar a verdadeira “escola”. O papel social da educação básica em instituições de ensino deve, portanto, e quando muito, proporcionar uma ginástica mental que prepare o cérebro como “músculo”, um órgão mecânico, para posteriormente suportar as intervenções do one best way e da rotinização da linha de série. Assim, a educação taylorista-fordista configurou-se, a partir do mundo da fábrica do automóvel, como uma educação puramente parcelar, hierarquizada e perpetuadora da nefasta divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual. Quem a elabora? A gerência capitalista, que se autodenomina “científica”. Toda a concepção é da administração das empresas, onde estão os/as que “pensam” e “elaboram”.

É neste contexto que se insere a elaboração e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim como Bobbitt defendia que a educação deveria estar orientada para a formação de habilidades específicas necessárias ao mercado de trabalho, a BNCC, ao adotar a Pedagogia das Competências como eixo estruturante, incorpora os princípios da racionalidade técnica e da gerência por resultados. A centralidade conferida às competências tende a promover um currículo instrumentalizado e padronizado, alinhado aos interesses de mercado e centrado na formação de sujeitos adaptáveis, produtivos e competitivos.

Tal como Bobbitt sugeria um currículo que fosse produto de um planejamento científico baseado na análise das tarefas profissionais que os indivíduos deveriam desempenhar, a BNCC também adota uma lógica semelhante ao propor uma organização curricular baseada em competências e habilidades voltadas para situações do “mundo real”. Um exemplo claro disso pode ser encontrado nas competências gerais estabelecidas pela BNCC, como a competência número 6:

“Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que possibilitem a compreensão das relações do mundo do trabalho e o fazer empreendedor, com vistas à tomada de decisões com autonomia, responsabilidade, flexibilidade e resiliência” (BNCC, 2017, p. 9).

Este trecho revela a ênfase em atributos como "autonomia", "responsabilidade", "flexibilidade" e "empreendedorismo" — termos diretamente associados à construção de um sujeito adaptável às exigências do mercado. Ainda que utilize uma linguagem que valoriza a diversidade de saberes, o objetivo implícito é a preparação para o "fazer empreendedor", evidenciando a apropriação pragmática desses saberes.

Nesse sentido, a diversidade cultural é instrumentalizadora, ou seja, está sendo usada não como reconhecimento efetivo das distintas formas de produção de conhecimento, mas como um recurso a ser mobilizado em favor da competitividade e da flexibilidade exigidas pelo mercado de trabalho.

Ademais, ao enfatizar valores como autonomia, responsabilidade, flexibilidade e resiliência, o trecho reforça a lógica da responsabilização individual por seus êxitos e fracassos. A promoção dessas competências não vem acompanhada de uma análise crítica das condições materiais que limitam o acesso a oportunidades reais para grande parte da população, naturalizando as desigualdades como desafios pessoais a serem superados por meio do esforço e da adaptação. Dessa forma, a BNCC contribui para a disseminação de uma pedagogia da conformidade, que despolitiza a formação escolar e desloca o centro das discussões educacionais da transformação social para a inserção funcional no mercado.

Em consonância com o exposto até aqui, acredita-se que adoção desse documento normativo como paradigma para a elaboração dos currículos das redes e escolas de todo o Brasil promove uma racionalização do currículo que privilegia aprendizagens funcionalistas, ou seja, as habilidades que compõem os diversos componentes curriculares instrumentalizam o conhecimento transformando a educação em um processo de treinamento de competências individuais, práticas e utilitárias.

Esse pensamento pode ser corroborado a partir da análise do trecho da BNCC que afirma definir “as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, por meio de competências e habilidades que contemplem o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” (BRASIL, 2017, p. 10). Neste trecho, o termo “aprendizagens essenciais” não pode ser visto de forma vazia e neutra, pois orienta a imposição de uma padronização curricular. Trata-se de uma essencialidade que, além de deixar implícita uma disputa de poder, é construída de fora para dentro da escola, ignorando a historicidade dos sujeitos, suas culturas e saberes locais, e transformando a educação em um processo de adaptação às demandas externas.

É necessário ressaltar, ainda, que a definição do que é considerado “essencial” na Base Nacional Comum Curricular configura-se como um gesto político estratégico, que não apenas organiza conteúdos e métodos, mas também legitima um projeto específico de sociedade e de sujeito. Trata-se de uma ação que expressa relações de poder e interesses econômicos e culturais hegemônicos, em detrimento dos saberes historicamente marginalizados, ou seja, a Base estabelece uma hierarquização de saberes que reduz a complexidade da formação humana ao desenvolvimento de competências tidas como universais e indispensáveis. Esse movimento desconsidera as dinâmicas históricas, culturais e sociais que produzem diferentes formas de conhecimento e distintas necessidades educativas em uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade.

Sobre o termo “aprendizagens” é importante destacar que sua recorrência no documento também revela uma conformidade da BNCC com a lógica neoliberal, no sentido em que substitui o termo “educação”. A prevalência de um termo em detrimento do outro não apenas sinaliza um deslocamento terminológico, mas materializa um desvio no significado da Educação enquanto um direito fundamental. Como adverte Biesta (2021, p. 37)

O principal problema com a nova linguagem da aprendizagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo da educação em termos de uma transação econômica, isto é, uma transação em que (1) o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como o provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma “coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente.

Dessa forma, ao adotar esse vocabulário, a BNCC reforça a ideia do aprenderismo (learnification), em que o sujeito é concebido não mais como alguém a ser formado de forma integral, mas como um consumidor de oportunidades de aprendizagem, uma concepção de educação reduzida a processos de aquisição de saberes de forma individualizada de acordo com a necessidade prática do sujeito, despolitizando a prática educativa e ocultando sua dimensão histórica. A centralidade atribuída às “aprendizagens essenciais”, dessa forma, obscurece o debate sobre os fins da educação, naturalizando a adaptação dos indivíduos às demandas do mercado em detrimento da formação crítica e emancipadora. Nesse sentido, a lógica do aprendedorismo opera como um instrumento de fragmentação do conhecimento e de responsabilização individual, subordinando o currículo aos imperativos da empregabilidade e da produtividade econômica.

Frente a esse cenário, torna-se imprescindível retomar perspectivas teóricas que se oponham à mercantilização da educação e que reafirmem o seu compromisso com a formação humana plena e com a transformação social. É nesse horizonte que emerge a contribuição fundamental da Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani, a qual concebe a educação como prática social consciente e intencional.

Ao contrário da lógica pragmática e utilitarista que reduz o ato educativo à aquisição de competências individualizadas para o mercado de trabalho, a Pedagogia Histórico-Crítica sustenta que a função primordial da escola é proporcionar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que constituem o patrimônio cultural da humanidade, possibilitando-lhes compreender e transformar as condições objetivas de sua existência. Assim, a educação não é vista como meio de adaptação a uma realidade dada, mas como instrumento de emancipação e superação das condições de desigualdade e opressão.

Dessa forma, em contraposição à perspectiva tecnicista e neoliberal que informa a BNCC, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe um projeto educativo que reconhece a historicidade dos sujeitos e a centralidade da luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Ao centrar a atividade pedagógica na mediação crítica entre os conteúdos escolares e a realidade concreta dos estudantes, essa concepção pedagógica reafirma a educação como direito social inalienável, desnaturaliza as desigualdades sociais e culturais e recusa a lógica de responsabilização individual que culpabiliza os sujeitos por sua exclusão social.

É a partir dessa concepção de educação que se pode reabrir o debate sobre os fins do currículo escolar, recolocando no centro das políticas públicas educacionais a formação de sujeitos históricos, críticos e transformadores, capazes de atuar coletivamente na construção de uma sociedade democrática e emancipada.

3. Análise das Competências Gerais da BNCC a partir da Análise de Conteúdo de Bardin e da Pedagogia Histórico-Crítica

Como foi abordado anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as diretrizes para a organização dos currículos da Educação Básica no Brasil em forma de habilidades e competências organizadas de acordo com a etapa da escolarização e com as áreas do conhecimento. Além dessas, o documento traz ainda um conjunto de dez competências gerais que devem ser desenvolvidas de forma transversal e integrada aos componentes curriculares ao longo de toda a Educação Básica. Essas competências estão fundamentadas nos princípios éticos, estéticos e políticos delineados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores considerados essenciais para a vida em sociedade no século XXI. Ao enfatizar esses valores, a BNCC pretende alinhar a educação brasileira às transformações culturais, tecnológicas e econômicas do mundo contemporâneo, afirmando promover uma formação que transcenda o

domínio de conteúdos disciplinares específicos. (Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, 2018, p.1)

Tendo em vista o destaque dado a estas dez competências, é importante compreender as concepções de ensino, aprendizagem e formação humana que as sustentam. Para tanto, propõe-se a realizar uma análise utilizando o método de Laurence Bardin (2020) e os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica.

A escolha pela Pedagogia Histórico-Crítica como referencial teórico justifica-se por sua concepção de educação como prática social mediada pela transmissão crítica do conhecimento historicamente produzido, tendo como finalidade a formação integral do ser humano e a transformação consciente da realidade social. Diferentemente de abordagens pragmáticas ou adaptativas da educação, a Pedagogia Histórico-Crítica concebe o processo educativo como meio para a superação das condições de alienação e desigualdade social, por meio da apropriação crítica do saber sistematizado. De acordo com Lesniewski et.al (2024, p. 2-3),

Uma das concepções pedagógicas que podem contribuir para ampliar o arcabouço metodológico das pesquisas em educação é a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani. A PHC se propõe a superar as desigualdades por meio da compreensão da educação como um fenômeno social inserido em um contexto histórico. Ela tem como guia a busca pela emancipação humana, a partir da utilização das categorias do marxismo, que colocam a práxis no centro do processo educativo, unindo teoria e prática para construir uma educação revolucionária. Essa abordagem pedagógica é fundamental para a educação brasileira, que ainda sofre com a herança da desigualdade e da exclusão social. Nesse sentido, a PHC pode fornecer o instrumental para a análise da educação e da sociedade, permitindo a compreensão das relações entre cultura e educação, desigualdade social e educação, estrutura e práticas educacionais, e o papel da escola na sociedade. Entendemos que a PHC pode contribuir com elementos para a elaboração de uma metodologia investigativa essencial para os pesquisadores em políticas educacionais e para todos os profissionais da educação que buscam desenvolver pesquisas com coerência metodológica e rigor científico.

Metodologicamente, a análise seguiu três etapas propostas na análise de conteúdo de Bardin: (i) pré-análise, envolvendo a leitura flutuante das competências e o levantamento de unidades de registro e contexto; (ii) exploração do material, com a categorização temática dos trechos analisados; e (iii) tratamento dos resultados, mediante a interpretação crítica orientada pelos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. A partir desse percurso metodológico, buscou-se identificar se e como as competências gerais da BNCC incorporam ou se distanciam dos princípios de uma educação crítica, emancipadora e socialmente comprometida. (Bardin, 2020, p. 120-128)

Na etapa referente a pré-análise, realizou-se uma leitura flutuante das competências gerais, com o objetivo de captar impressões iniciais e identificar unidades de contexto relevantes para o recorte analítico. Nesse momento, buscou-se compreender a orientação geral das competências quanto à concepção de ensino, aprendizagem e formação humana.

Ao realizar essa primeira leitura, foram criadas três hipóteses: (1) o conhecimento historicamente construído é valorizado. No entanto, tal valorização parece assumir um viés utilitarista, uma vez que o conhecimento é tratado como instrumento para a compreensão e explicação da realidade imediata, mais do que como elemento de formação crítica. (2) Ao abordar a ciência de forma genérica, sem explicitar as escolhas epistemológicas que orientam os diferentes campos do saber, a Base Nacional Comum Curricular incorre em uma simplificação indevida dos métodos e fundamentos próprios de cada área do conhecimento. Essa generalização contribui para a banalização dos processos de produção científica e apaga

o rigor teórico necessário à compreensão aprofundada da realidade. Tal postura desconsidera que cada campo do saber opera com métodos, conceitos e paradigmas específicos, historicamente construídos, cuja apropriação crítica é indispensável à formação dos estudantes. Essa omissão enfraquece a função formadora da escola como mediadora entre o conhecimento sistematizado e os sujeitos em processo de formação. (3) Além disso, a Base sugere uma concepção naturalizante do conhecimento, como se ele estivesse dado de forma inata e bastasse ser ativado pelo estudante. Essa ideia ignora que este é uma construção social e cultural, que demanda intencionalidade pedagógica e mediação docente. A aprendizagem, nesse contexto, é reduzida a um processo espontaneísta, desvinculado da centralidade dos conteúdos escolares e do papel do professor como organizador do ensino.

A partir do exposto, seguiu-se com a exploração do material, que consistiu na codificação temática dos trechos das competências, agrupando-os em categorias preliminares relacionadas às hipóteses levantadas, tais como: a) instrumentalização do conhecimento historicamente sistematizado; c) simplificação epistemológica; c) naturalização de disposições cognitivas. Essas categorias funcionam como índices que revelam uma concepção formativa limitada, orientada por uma lógica instrumental e adaptativa, a frequência de sua aparição vai servir de indicador de um projeto formativo voltado para a manutenção do status quo, na medida em que não contribui para a emancipação dos sujeitos e sua capacidade de intervir na realidade de forma transformadora.

Em um terceiro momento, passou-se para o tratamento dos resultados com base nas categorias formadas e na interpretação crítica dos dados a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-crítica.

Análise das Competências Gerais da BNCC à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

Categoria de Análise	Trecho da BNCC (Competência Geral)	Interpretação Crítica
Instrumentalização do conhecimento historicamente sistematizado	“Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade...” (competência 1) “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (competência 1) “Utilizar diferentes linguagens (...) para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.” (competência 4) “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho (...)” (competência 6)	Compreender os conteúdos escolares como mediações fundamentais para a formação humana é um dos pilares centrais da proposta histórico-crítica. Saviani (2008) ressalta que o conteúdo não é um fim em si mesmo, nem mero instrumento de adaptação, mas a mediação necessária para o desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes. A transmissão dos saberes acumulados — científicos, artísticos e filosóficos — é indispensável para a superação da consciência ingênua e para a constituição da consciência crítica. A competência 1 reconhece a existência de conhecimentos historicamente construídos, mas os apresenta como instrumentos a serem utilizados para finalidades externas ao próprio conhecimento, como "explicar a realidade" e "colaborar para a convivência". O saber é subordinado à ação prática, e não compreendido como processo formativo em si. A função crítica e teórica do conhecimento é enfraquecida. Na competência 4, A linguagem aparece como um meio de comunicação eficaz, esvaziada de seu caráter simbólico, ideológico e estrutural. O conhecimento

		linguístico é instrumentalizado para promover a funcionalidade comunicativa, relegando a análise crítica da linguagem, das relações de poder e das estruturas discursivas a um plano secundário. Ao colocar diferentes formas de saber no mesmo plano sem distinção entre saber empírico e conhecimento científico, na competência 7 corre-se o risco de relativizar o conhecimento sistematizado, tratando-o como mais um saber útil entre outros, e não como um referencial estruturante da formação humana. Essa abordagem contribui para sua desvalorização.
Simplificação epistemológica	“Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade...” (competência 1) “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas”. (competência 2) “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável (...)” (competência 7)	Essa categoria de análise diz respeito à redução e banalização do conhecimento científico, quando este é apresentado de maneira superficial, descontextualizada ou desvinculada de seus fundamentos teóricos, históricos e metodológicos. Essa simplificação compromete o rigor necessário à formação crítica e rebaixa o papel da escola a um espaço de treinamento de habilidades funcionais, e não de formação intelectual e emancipatória, como enfatiza a Pedagogia Histórico-crítica. Embora cite os “conhecimentos historicamente construídos”, a competência 1 não explicita quais conhecimentos e de que maneira eles devem ser apropriados. A ausência de referência aos fundamentos epistemológicos de cada área reduz o saber a um recurso para uso prático, esvaziando sua complexidade e papel formativo. Ao passo que a competência 2, ao sugerir que o estudante deve “exercitar” a curiosidade e apenas “recorrer” às abordagens científicas, a competência naturaliza a disposição investigativa e reduz os métodos científicos a ferramentas aplicáveis. Ignora-se a construção histórica dos paradigmas científicos e suas disputas epistemológicas. Embora mencione “dados” e “informações confiáveis”, a competência 7 não explicita como esses dados são produzidos, selecionados e validados em diferentes áreas do conhecimento. Há uma ilusão de objetividade e neutralidade na argumentação, sem referência aos critérios epistemológicos que fundamentam o pensamento crítico.
Naturalização de disposições cognitivas	“Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação	A utilização frequente de verbos como “exercitar”, “argumentar”, “utilizar”, “valorizar”, entre outros, remete a uma ideia de que os estudantes já possuem, em

	e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas”. (competência 2) “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável (...)” (competência 7) “Utilizar diferentes linguagens (...), bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.” (competência 4) “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”. (competência 6)	algum grau, tais capacidades, e que cabe à escola apenas estimular ou ativar essas potencialidades. Ao utilizar tais verbos sem explicitar a necessidade de ensinar, mediar e sistematizar esses conhecimentos a função ativa do professor e a centralidade do conteúdo escolar são silenciadas. Na competência 4, por exemplo, a expressão “utilizar diferentes linguagens” parte da premissa de que os sujeitos já dominam ou estão prontos para explorar esses recursos. Não se discute a necessidade de ensino estruturado das linguagens, nem as barreiras sociais que dificultam o acesso a essas formas de comunicação mais elaboradas. A competência 6 ressalta que o respeito e a valorização da diversidade são atitudes que podem ser desenvolvidas por meio da convivência, como se essas atitudes não fossem também fruto de uma formação crítica, historicamente construída, baseada no estudo de conteúdos como História, Sociologia, Filosofia, etc. Ao tratar disposições cognitivas como naturais, a BNCC desresponsabiliza a escola de sua função formadora central: ensinar conteúdos sistematizados que desenvolvem tais capacidades intelectuais de forma historicamente fundamentada. A pedagogia histórico-crítica contesta essa abordagem ao afirmar que a curiosidade, o pensamento crítico, o respeito ao outro e a autonomia são resultados de processos educativos mediados, não de qualidades espontâneas.
--	--	---

A análise realizada evidencia que, embora o documento reconheça, em termos declaratórios, a importância da formação integral do sujeito — incluindo aspectos cognitivos, culturais e socioemocionais — sua estrutura interna e a maneira como organiza as competências demonstram uma orientação funcionalista e pragmática, voltada fundamentalmente para a adaptação dos estudantes às exigências do mercado de trabalho e à dinâmica social contemporânea.

Além disso, em vez de compreenderem o conhecimento escolar como mediação para a apropriação crítica do saber historicamente acumulado pela humanidade, as competências da BNCC tendem a fragmentar o conhecimento em habilidades específicas e operacionais, desarticuladas de seu contexto histórico-social. Tal abordagem restringe a formação do pensamento crítico e a capacidade dos sujeitos de compreender, questionar e transformar a realidade em que vivem. De acordo com a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a formação integral não pode ser reduzida à mera aquisição de competências individuais voltadas para a empregabilidade ou para a convivência harmoniosa em um mundo marcado por profundas desigualdades sociais. Ela exige, ao contrário, o acesso sistemático e crítico ao patrimônio histórico da humanidade, de modo a possibilitar o desenvolvimento das capacidades teóricas e práticas dos estudantes para a transformação consciente das condições sociais.

Dessa forma, tal orientação revela uma limitação na concepção de formação humana, pois privilegia a funcionalização das aprendizagens em detrimento da apropriação crítica e consciente do conhecimento produzido historicamente. Em vez de visar à emancipação intelectual e à plena humanização dos indivíduos — fins centrais da PHC —, as competências gerais da BNCC tendem a reduzir a educação a um processo de desenvolvimento de habilidades utilitárias e de competências comportamentais, alinhadas à lógica neoliberal e à fragmentação do saber.

Assim, a BNCC, ao estruturar suas competências gerais a partir de um paradigma baseado em habilidades e comportamentos desejáveis, reproduz a lógica da formação para a adaptação social, esvaziando o projeto de educação crítica e emancipadora que a Pedagogia Histórico-Crítica defende. Trata-se de uma concepção que, ao priorizar a funcionalização do ensino, contribui para a manutenção da ordem social existente e para o reforço das desigualdades, ao invés de possibilitar sua superação histórica.

Conclui-se, assim, que a análise das competências gerais da BNCC, sob a lente da Pedagogia Histórico-Crítica, aponta a necessidade urgente de repensar os fundamentos e os objetivos da educação escolar, orientando-a para a formação de sujeitos históricos, críticos e capazes de intervir na realidade social em direção a sua transformação.

Considerações finais

O presente trabalho evidenciou como a racionalidade neoliberal, impregnada na formulação da BNCC, impacta de maneira significativa o sentido da educação no Brasil. Ao privilegiar uma lógica de desempenho, empregabilidade e adaptação, a BNCC promove a subordinação da educação às demandas econômicas, enfraquecendo seu compromisso com a formação integral, crítica e emancipadora dos sujeitos. A substituição da noção de educação pela ênfase nas "aprendizagens essenciais" expressa não apenas um deslocamento semântico, mas uma profunda transformação no significado do ato educativo, que passa a ser regulado por parâmetros de eficiência, produtividade e adequação às dinâmicas do mercado.

Em contraposição, a Pedagogia Histórico-Crítica oferece uma alternativa teórica e prática para o enfrentamento desse projeto educacional conservador e funcionalista. Ao reafirmar a centralidade do conhecimento historicamente produzido e a função social da escola como espaço de mediação crítica da cultura, essa concepção pedagógica reorienta o sentido da educação para a formação integral dos sujeitos, conscientes de seu papel histórico e capazes de intervir no mundo de maneira crítica e transformadora.

Diante dos desafios impostos pelas reformas educacionais em curso, é urgente defender uma concepção de currículo que recupere a historicidade dos saberes, que valorize a formação humana em sua totalidade e que reconheça a educação como direito social inalienável, e não como mercadoria a ser consumida. Mais do que resistir à lógica mercadológica que permeia documentos como a BNCC, é preciso construir, coletivamente, projetos curriculares emancipatórios, ancorados no compromisso ético e político com a superação das desigualdades sociais e com a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo; Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada, 10/2017, **38ª Reunião Nacional Anped** - Democracia em risco: A pesquisa e a Pós-graduação em contexto de resistência, Vol. 1, pp.1-15, São Luis, MA, Brasil, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e atualizada. São Paulo: Edições 70, 2020.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2001a.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001b.

JOHANN, Rafaela Cristina. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Programa de Pós-Graduação. Área de concentração: Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura. Universidade Estadual do Estado do Paraná. Foz do Iguaçu, Paraná, 2021.

LESNIESKI, Marlon Sandro; TREVISOL, Marcio Giusti; SILVA, Gabrielle José da. Metodologia histórico-crítica em pesquisas educacionais: primeiras aproximações. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e130601, 2024.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC. **Center for Curriculum Redesign**. 2018. Disponível em <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/competencias-gerais-de-bncc/>>. Acesso em 20 set. 2024.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Tradução. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. Teorias Pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Foz do Iguaçu, v.10, nº 2. pp.11-28, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

