


**A “EDUCAÇÃO DOMESTICADA” NA BNCC – ANÁLISE DA “PEDAGOGIA DAS
COMPETÊNCIAS” SOB O OLHAR DE DERMEVAL SAVIANI**

**“DOMESTICATED EDUCATION” IN THE BNCC – AN ANALYSIS OF THE
“PEDAGOGY OF COMPETENCIES” FROM THE PERSPECTIVE OF
DERMEVAL SAVIANI**

**“EDUCACIÓN DOMESTICADA” EN LA BNCC – ANÁLISIS DE LA
“PEDAGOGÍA DE LAS COMPETENCIAS” DESDE LA PERSPECTIVA DE
DERMEVAL SAVIANI**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n10-084>

Data de submissão: 07/09/2025

Data de publicação: 07/10/2025

José Neto de Oliveira Felipe

Doutorando em Ensino de Ciências Exatas

Instituição: Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS)

E-mail: profnetomatfis@gmail.com

Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres

Doutora em Enfermagem Psiquiátrica

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: aclaudiaval@unb.br

Ilda Neta Silva de Almeida

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

E-mail: ildaneta18@gmail.com

Lays Fernanda Franklin de Queiroz Cardoso Nascimento

Mestra em Meio Ambiente

Instituição: Universidade CEUMA

E-mail: laysfranklin@outlook.com

Marlon Nunes Silva

Doutorando em Estudos de Linguagens

Instituição: Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Minas Gerais (CEFET/MG)

E-mail: psicanalistamarlonnunes@gmail.com

José Walber Ramos

Especialista em Educação Profissional e Tecnológica

Instituição: Faculdade Campos Elíseos (FCE)

E-mail: walbercieke@hotmail.com

Tatiane Rodrigues Alves

Especialista em Psicopedagogia Institucional/Educação Inclusiva

Instituição: Centro Universitario UniCathedral

E-mail: tatianejoaoalves@gmail.com

Dorisney Bastos de Souza

Mestra em Educação

Instituição: Universidade Estácio de Sá

E-mail: dorisbastos01@gmail.com

Agercicleiton Coelho Guerra

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Estadual do Ceará (UECE)

E-mail: ageguerra@gmail.com

Victor Gabriel de Jesus Santos David Costa

Doutorando em História

Instituição: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

E-mail: victorgabriel605@outlook.com

Cristiana Aparecido de Souza Oliveira

Mestra em Ciências/Educação

Instituição: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP)

E-mail: profcristianaoliveira@gmail.com

Roberta Mary Rodrigues Evaristo

Mestranda em Educação

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: professorarobertaevvaristo@gmail.com

Maria Fernanda Calixto

Especialista em Ensino da Língua Portuguesa

Instituição: Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

E-mail: nandacalixto015@gmail.com

Maria Isabel Gomes de Araujo

Mestra em Educação nas Relações Étnico-Raciais

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

E-mail: isabel.araujo@unesp.br

Francisco das Chagas de Mesquita Costa

Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação

Instituição: Miami University of Science and Technology (MUST)

E-mail: costa1917@gmail.com

Ederlane Barbosa Teixeira

Graduanda em Letras/Língua Portuguesa

Instituição: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)

E-mail: ederlaneteixeira22@gmail.com

Tamires de Sousa de Matos

Especialista em Metodologias para o ensino de Química e Biologia

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: Tamires.mt.pro@gmail.com

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, consolidou a chamada “pedagogia das competências” como eixo central da política educacional brasileira. Essa perspectiva, alinhada a tendências internacionais de padronização e avaliação em larga escala, tem sido criticada por reduzir a complexidade do processo educativo a habilidades técnicas e mensuráveis, subordinando a formação humana a demandas de mercado. Nesse cenário, torna-se urgente problematizar os limites e contradições da proposta, especialmente quando confrontada com uma pedagogia crítica voltada para a emancipação. O presente artigo toma como objeto de análise a concepção de educação veiculada pela BNCC e suas implicações formativas, examinadas sob o olhar teórico de Dermeval Saviani. Busca-se compreender em que medida a ênfase na “pedagogia das competências” contribui para a manutenção de uma educação domesticada, incapaz de promover a plena formação dos sujeitos. A pergunta de partida que orienta a investigação é: em que medida a BNCC, ao adotar a lógica das competências, representa um retrocesso em relação ao ideal de educação emancipadora formulado por Saviani, reforçando uma escolarização funcional e adaptativa em detrimento da formação crítica e integral? Teoricamente, fizemos uso central das obras de Saviani (1996; 2008; 2011; 2018; 2021) e da BNCC (2017; 2018), dialogando orbitalmente com Apple (2006; 2008), Duarte (2008), Freire (1967; 1976; 1992; 1996; 2014), Frigotto (2001; 2010; 2017), Giroux (2014), Libâneo (1990; 2010; 2012), entre outros. A pesquisa é de natureza qualitativa (Minayo, 2008), bibliográfica e descritiva (Gil, 2007) e com o viés analítico compreensivo (Weber, 1949). Os achados da pesquisa indicam que a BNCC, ao adotar a lógica das competências, consolida um modelo de escolarização alinhado às demandas de mercado e às avaliações padronizadas, esvaziando a dimensão crítica da educação. Verificou-se que essa orientação produz uma “educação domesticada”, que valoriza a adaptação e a funcionalidade em detrimento da autonomia intelectual e da formação integral. Em contraste, a pedagogia histórico-crítica de Saviani apresenta-se como uma alternativa que resgata o papel do conhecimento sistematizado e da mediação docente. O estudo evidencia ainda a necessidade de resistir ao tecnicismo e de reafirmar a educação como prática social transformadora, articulada à emancipação humana. Dessa forma, conclui-se que a BNCC tende a se distanciar do projeto de educação crítica e emancipadora.

Palavras-chave: BNCC. Pedagogia das Competências. Saviani. Educação Domesticada.

ABSTRACT

The National Common Curricular Base (BNCC), approved in 2017, consolidated the so-called “pedagogy of competencies” as the central axis of Brazilian educational policy. This perspective, aligned with international trends of standardization and large-scale assessment, has been criticized for reducing the complexity of the educational process to measurable technical skills, subordinating human formation to market demands. In this context, it becomes urgent to question the limits and contradictions of this proposal, especially when contrasted with a critical pedagogy aimed at emancipation. This article analyzes the concept of education conveyed by the BNCC and its formative implications, examined through the theoretical lens of Dermeval Saviani. It seeks to understand to what extent the emphasis on the “pedagogy of competencies” contributes to maintaining a domesticated education, incapable of promoting the full development of individuals. The guiding question is: to what extent does the BNCC, by adopting the logic of competencies, represent a setback in relation to the emancipatory ideal of education formulated by Saviani, reinforcing a functional and adaptive schooling model instead of a critical and integral formation? Theoretically, the study is based mainly on the works of Saviani (1996; 2008; 2011; 2018; 2021) and the BNCC (2017; 2018), while also dialoguing with Apple (2006; 2008), Duarte (2008), Freire (1967; 1976; 1992; 1996; 2014), Frigotto (2001; 2010; 2017), Giroux (2014), Libâneo (1990; 2010; 2012), among others. The research

is qualitative in nature (Minayo, 2008), bibliographic and descriptive (Gil, 2007), with a comprehensive analytical approach (Weber, 1949). The findings indicate that the BNCC, by adopting the logic of competencies, consolidates a schooling model aligned with market demands and standardized assessments, thus emptying education of its critical dimension. It was found that this orientation produces a “domesticated education,” which values adaptation and functionality over intellectual autonomy and integral formation. In contrast, Saviani’s historical-critical pedagogy presents itself as an alternative that restores the role of systematic knowledge and teacher mediation. The study also highlights the need to resist technicism and reaffirm education as a transformative social practice linked to human emancipation. Therefore, it is concluded that the BNCC tends to move away from the project of critical and emancipatory education.

Keywords: BNCC. Pedagogy of Competencies. Saviani. Domesticated Education.

RESUMEN

La Base Nacional Común Curricular (BNCC), aprobada en 2017, consolidó la llamada “pedagogía de las competencias” como eje central de la política educativa brasileña. Esta perspectiva, alineada con las tendencias internacionales de estandarización y evaluación a gran escala, ha sido criticada por reducir la complejidad del proceso educativo a habilidades técnicas y medibles, subordinando la formación humana a las demandas del mercado. En este contexto, se vuelve urgente problematizar los límites y contradicciones de la propuesta, especialmente cuando se confronta con una pedagogía crítica orientada a la emancipación. El presente artículo toma como objeto de análisis la concepción de educación promovida por la BNCC y sus implicaciones formativas, examinadas desde el marco teórico de Dermeval Saviani. Se busca comprender en qué medida el énfasis en la “pedagogía de las competencias” contribuye al mantenimiento de una educación domesticada, incapaz de promover la formación plena de los sujetos. La pregunta orientadora es: ¿en qué medida la BNCC, al adoptar la lógica de las competencias, representa un retroceso con respecto al ideal de educación emancipadora formulado por Saviani, reforzando una escolarización funcional y adaptativa en detrimento de la formación crítica e integral? Teóricamente, el estudio se basa principalmente en las obras de Saviani (1996; 2008; 2011; 2018; 2021) y de la BNCC (2017; 2018), dialogando además con Apple (2006; 2008), Duarte (2008), Freire (1967; 1976; 1992; 1996; 2014), Frigotto (2001; 2010; 2017), Giroux (2014), Libâneo (1990; 2010; 2012), entre otros. La investigación es de naturaleza cualitativa (Minayo, 2008), bibliográfica y descriptiva (Gil, 2007), con un enfoque analítico-comprensivo (Weber, 1949). Los resultados indican que la BNCC, al adoptar la lógica de las competencias, consolida un modelo de escolarización alineado con las demandas del mercado y las evaluaciones estandarizadas, vaciando la dimensión crítica de la educación. Se verificó que esta orientación produce una “educación domesticada”, que valora la adaptación y la funcionalidad en detrimento de la autonomía intelectual y la formación integral. En contraste, la pedagogía histórico-crítica de Saviani se presenta como una alternativa que rescata el papel del conocimiento sistematizado y de la mediación docente. El estudio evidencia también la necesidad de resistir al tecnicismo y reafirmar la educación como práctica social transformadora, articulada con la emancipación humana. De esta manera, se concluye que la BNCC tiende a alejarse del proyecto de educación crítica y emancipadora.

Palabras clave: BNCC. Pedagogía de las Competencias. Saviani. Educación Domesticada.

1 INTRODUÇÃO

1.1 A EDUCAÇÃO DOMESTICADA NA BNCC – ENTRE O PARADIGMA DAS COMPETÊNCIAS E O IDEAL EMANCIPADOR DE SAVIANI

Desde os anos de 1990, mas especialmente a partir da década seguinte, o Brasil tem vivenciado uma série de reformas educacionais que não podem ser entendidas isoladamente, mas sim como parte de um movimento mais amplo de reconfiguração global. E ainda, convém observar que tais reformas foram fortemente marcadas pela influência de organismos internacionais como a OCDE, o Banco Mundial e a UNESCO¹, que passaram a ditar parâmetros de qualidade, definir metas de desempenho e propor marcos regulatórios voltados para a padronização. Além disso, ao mesmo tempo em que essas instituições reforçavam a lógica da competitividade internacional, introduziam também a centralidade da “noção de competências” como medida de qualidade da aprendizagem, de modo a alinhar os currículos às exigências de produtividade econômica. Desse modo, a aprovação da BNCC em 2017 insere-se nesse panorama, funcionando como peça de articulação entre diretrizes nacionais e pressões externas, na tentativa de adaptar o sistema educacional brasileiro às transformações impostas pelo mercado global. Michael W. Apple afirma que “[...] as reformas educacionais não se limitam a um espaço nacional, mas operam em redes de poder que interligam economia, política e cultura em escala global” (2008, p. 42). Saviani (2011, p. 13) enfatiza que quando um modelo curricular é imposto a partir de referências externas, “[...] tende-se a desconsiderar o papel histórico da educação como mediação social”. E, de forma complementar, Duarte (2008, p. 27) observa: “[...] as políticas educacionais produzidas em sintonia com organismos multilaterais reproduzem objetivos que vão além da sala de aula, articulando-se às exigências estruturais do capital em nível internacional”. Assim, a aprovação da BNCC não surge de maneira espontânea ou isolada, mas deve ser compreendida como parte integrante de um processo histórico de alinhamento do Brasil a diretrizes globais que reconfiguraram a educação sob a égide do paradigma das competências.

¹ As reformas educacionais brasileiras das últimas décadas foram fortemente influenciadas por organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que passaram a orientar políticas públicas sob a lógica da padronização, da mensuração de resultados e da eficiência produtiva. Essas instituições difundiram um modelo de educação voltado à formação de competências e habilidades ajustadas às demandas do mercado global, promovendo a ideia de qualidade educacional associada ao desempenho em avaliações em larga escala. Tal influência reforçou o alinhamento do sistema educacional brasileiro a diretrizes neoliberais, reduzindo a função social da escola à preparação de recursos humanos e enfraquecendo seu papel crítico e emancipador. Como observa Frigotto (2010, p. 29), “[...] os organismos multilaterais definem as orientações estratégicas da educação, convertendo-a em instrumento de adaptação ao mercado e de reprodução das desigualdades sociais”. Ver: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

No âmbito da educação, os novos pedagogos são intelectuais ligados aos organismos econômicos guardiões do capital: Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento. [...] Em vez de afirmar o direito ao emprego, numa sociedade em que já não há lugar para todos no mercado de trabalho, a regra é que cada indivíduo trate de produzir sua empregabilidade. Do mesmo modo, a ênfase não é mais a de adquirir uma determinada qualificação, pois esta está ligada ao emprego e a um conjunto de direitos contratuais e a sindicatos que zelam por eles, mas a uma formação por competências vinculadas ao mercado e referidas ao indivíduo. É a partir, sobretudo, das últimas décadas do século XX, que se afirma um processo de desmanche do setor público e da escola pública, protagonizado pelos homens de negócio e suas organizações empresariais (Frigotto, 2017, p. 29).

Assim, ao longo da década de 1990, a noção de competências ganhou centralidade nas políticas educacionais brasileiras, consolidando-se como eixo estruturante da proposta curricular e tornando-se, desde então, uma categoria que orientou não apenas a formulação de diretrizes nacionais, mas também a lógica das avaliações em larga escala. Logo, é importante destacar que esse movimento esteve em sintonia com a difusão de relatórios internacionais que vinculavam o desempenho escolar a indicadores de produtividade econômica, transferindo para o espaço da escola uma linguagem própria do mundo do trabalho. Desse jeito, a pedagogia das competências não foi introduzida de forma neutra, mas como parte de um processo político mais amplo de reorganização das finalidades da educação. Nesse sentido, observa-se que Frigotto argumenta que “[...] a noção de competência surge como tentativa de adequar os sujeitos às demandas de um mercado flexível, deslocando o foco da formação integral para a adaptação funcional” (2001, p. 87). De maneira semelhante, Paulo Freire (1996, p. 31) registra que, quando a educação é reduzida a treinamentos operacionais, “[...] ela se torna incapaz de promover a leitura crítica do mundo, restringindo-se a tarefas adaptativas que esvaziam o sentido emancipador do ato educativo”. Por sua vez, Apple (2006, p. 59) enfatiza: “[...] o discurso das competências é uma forma de reorganizar o currículo em torno da eficiência, criando novas hierarquias e redefinindo o papel do conhecimento escolar em termos de utilidade imediata”. Portanto, a emergência da pedagogia das competências no Brasil deve ser situada nesse contexto de difusão de modelos internacionais e de crescente influência de políticas de avaliação, nas quais a escola passou a ser concebida como espaço de preparação para responder a métricas globais de desempenho.

No entanto, ao mesmo tempo em que a pedagogia das competências foi apresentada como sinal de modernização do ensino brasileiro, diversas vozes críticas evidenciaram suas contradições, mostrando que a proposta reduzia a complexidade da formação humana a um conjunto de habilidades fragmentadas e adaptativas. E ainda, convém observar que essa lógica, ao privilegiar a empregabilidade imediata, acabava subordinando a escola aos interesses de um mercado de trabalho marcado pela precarização e pela instabilidade. Além disso, de igual maneira, ao enfatizar padrões mensuráveis, os processos educativos passaram a ser avaliados pela ótica da produtividade,

deslocando o horizonte de uma “formação integral” para uma “formação utilitarista”. Assim sendo, é importante sublinhar que Giroux afirma: “[...] quando a educação é colonizada pela linguagem da eficácia e da eficiência, os sujeitos perdem a possibilidade de imaginar alternativas críticas para além do mundo do trabalho” (2014, p. 44). Apple (2006, p. 97) ressalta que as competências, ao se tornarem critério central de organização do currículo, “[...] instituem uma forma de controle técnico que reconfigura os saberes escolares em função da lógica do capital, marginalizando dimensões éticas e políticas da educação”. Por sua vez, Frigotto (2010, p. 113) já alertava: “[...] ao reduzir a educação a treinamentos modulados pela racionalidade econômica, a pedagogia das competências assume o papel de legitimar desigualdades sociais como se fossem carências individuais”. Dessa forma, ainda que difundida sob a retórica de inovação, a pedagogia das competências se consolidou como um dispositivo que atendeu mais às exigências de padronização e de adequação do trabalho escolar a demandas externas do que a uma perspectiva de valorização plena da experiência humana e da emancipação social.

Logo, nesse contexto de hegemonia da pedagogia das competências, a contribuição de Dermeval Saviani emerge como um contraponto fundamental, pois sua proposta de pedagogia histórico-crítica resgata a educação como prática social transformadora, vinculada às condições concretas da vida e à luta pela emancipação. E ainda, convém observar que, ao enfatizar a historicidade do conhecimento, Saviani coloca em evidência que o processo educativo não pode ser reduzido a um rol de habilidades instrumentais, mas deve ser compreendido como mediação essencial para a formação do ser humano em sua totalidade. De forma complementar, é importante ressaltar que sua perspectiva dialoga com a necessidade de pensar a escola não como espaço de adaptação passiva, mas como locus de crítica e de elaboração coletiva de saberes. Assim, Saviani afirma: “[...] a função da escola consiste, de fato, em socializar o saber elaborado, possibilitando que cada indivíduo se aproprie da riqueza produzida historicamente” (2008, p. 72). Paulo Freire (1992, p. 54) observa que quando a educação se abre ao diálogo com a realidade concreta, “[...] ela se transforma em prática de liberdade, permitindo que o sujeito construa sentidos e intervenha no mundo que o cerca”. E, de modo bastante claro, Saviani (2011, p. 29) endossa: “[...] a pedagogia histórico-crítica nasce da necessidade de superar os limites das pedagogias adaptativas, propondo um horizonte em que a formação humana seja pensada em sua plenitude”. Assim, ao recuperar a centralidade da educação como prática social e ao articular conhecimento, história e emancipação, Saviani oferece uma alternativa consistente frente às reduções impostas pela lógica das competências.

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vygotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (Saviani, 2021, p. 37-38).

Neste sentido, ao situar a Base Nacional Comum Curricular de 2017² como objeto de reflexão, torna-se necessário delimitar o problema em torno do qual se organiza a discussão, isto é, compreender de que modo a BNCC expressa uma forma de educação domesticada, voltada mais para a adaptação funcional dos sujeitos às demandas externas do que para a emancipação plena. Desse modo, o texto ganha consistência ao estabelecer desde o início que a questão não se restringe ao conteúdo do documento, mas à lógica que o sustenta, vinculada ao paradigma das competências e ao alinhamento com organismos internacionais. Isto é, cabe ressaltar que essa delimitação é fundamental, porque permite identificar a distância entre o ideal de uma formação humana integral e a ênfase na preparação imediata para o mercado de trabalho. Nessa direção, Apple observa que “[...] quando o currículo é moldado segundo os critérios da eficiência, o que se estabelece é um sistema de saberes regulados por exigências externas à própria educação” (2006, p. 104). Paulo Freire (2014, p. 112) adverte que “[...] uma prática educativa domesticada perde sua força criadora, tornando-se incapaz de oferecer aos educandos os meios de reinventar a própria realidade”. De igual maneira, Saviani (1996, p. 38) enfatiza desde o princípio de sua formulação: “[...] a educação não pode se reduzir a um treinamento de habilidades, mas deve se constituir em um processo histórico de produção do humano em cada indivíduo”. Portanto, ao definir o problema e explicitar a pergunta norteadora – em que medida a ênfase nas competências representa um retrocesso frente ao ideal emancipador defendido por Saviani – evidencia-se a centralidade da investigação que orienta este trabalho, marcada pela contraposição

² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, constitui-se como um documento normativo que define os direitos e objetivos de aprendizagem para todas as etapas da Educação Básica no Brasil. Elaborada sob o argumento de garantir a equidade e a qualidade do ensino, a BNCC busca padronizar os currículos escolares em âmbito nacional, orientando as redes públicas e privadas quanto às competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da vida escolar. Entretanto, sua estrutura baseada na pedagogia das competências reflete influências de políticas internacionais e de uma lógica de regulação voltada para resultados mensuráveis, o que tem suscitado críticas de diversos pesquisadores por reduzir a complexidade do processo educativo e enfraquecer a autonomia pedagógica das escolas. Ver: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

entre duas racionalidades: uma adaptativa e outra transformadora, situando a BNCC como campo privilegiado dessa tensão.

Além de situar a problemática dessa investigação, é fundamental compreender como a BNCC se vincula diretamente ao avanço do paradigma das competências e, em consequência disso, à lógica de organismos internacionais que orientam políticas educacionais em escala global. E ainda, convém ressaltar que documentos como os relatórios da OCDE e as recomendações do Banco Mundial enfatizaram que os currículos deveriam responder às demandas da economia contemporânea, priorizando a empregabilidade, a flexibilidade e a adaptação constante. Dessa forma, a BNCC se insere em um processo que não apenas molda conteúdos, mas redefine a própria função social da escola, transformando-a em instrumento de adequação às exigências externas. Nesse sentido, Giroux afirma: “[...] quando o discurso neoliberal ocupa o centro do debate educacional, as escolas são redefinidas como agências de treinamento, e não como espaços de construção crítica” (2014, p. 52). De maneira semelhante, Frigotto (2010, p. 119) aponta que a noção de competências surge em consonância com a racionalidade do capital, “[...] deslocando a função social da escola de um espaço de formação para a cidadania crítica para um local de adestramento voltado ao mercado de trabalho”. Já Duarte (2008, p. 41), em relação a reflexão sobre a sociedade do conhecimento, observa: “[...] as políticas curriculares inspiradas na pedagogia das competências traduzem, de forma direta, as necessidades de reprodução econômica, naturalizando as desigualdades sociais como diferenças de desempenho individual”. Assim, a articulação entre BNCC e organismos internacionais mostra-se como parte de uma engrenagem maior, em que a educação é convocada a legitimar ajustes estruturais e funcionais, consolidando uma lógica de padronização que se estende para além das fronteiras nacionais.

Dessa forma, a padronização imposta pela BNCC também repercute diretamente sobre a autonomia das escolas e dos professores, uma vez que ao definir competências e habilidades de modo uniforme para todo o território nacional, o documento reduz a possibilidade de construção curricular que dialogue de forma mais orgânica com as realidades locais e regionais. E ainda, cabe ressaltar que a uniformização curricular fortalece a lógica de controle externo, pois atrela a prática docente a parâmetros previamente definidos e avaliados por meio de instrumentos padronizados. Ou seja, a criatividade pedagógica e a liberdade de cátedra acabam tensionadas por uma política que tende a homogeneizar processos de ensino e aprendizagem. Saviani enfatiza que “[...] a autonomia escolar só pode se afirmar quando o professor dispõe de condições efetivas para elaborar o trabalho pedagógico em consonância com as necessidades históricas dos educandos” (1996, p. 47). De igual maneira, Apple (2008, p. 136) observa que quando os currículos são rigidamente orientados por políticas centrais,

“[...] a docência se converte em atividade tecnicista, limitando a possibilidade de os educadores exercerem papel crítico na construção do conhecimento”. E, de modo claro, Libâneo (1990, p. 112) adverte desde o início de sua obra: “[...] quando a prática pedagógica é subordinada a prescrições externas, os professores passam a atuar mais como executores de programas do que como sujeitos intelectuais da educação”. Assim, ao estabelecer um núcleo rígido de competências, a BNCC reforça o papel de controle centralizado sobre a escola e sobre o professorado, estreitando os espaços de invenção pedagógica e de construção curricular coletiva.

A educação possui na verdade um grau significativo de ‘autonomia relativa’. Um dos perigos com que nos deparamos tem sido a tendência de ignorar o espaço de manobra que a educação tem no seio das complexas formas institucionais do Estado, da economia e da cultura. Isto é particularmente verdadeiro para as teorias profundamente estruturais que ignoram o papel do local, o contingente e as propensões individuais ao que a escola faz. A influência de tais circunstâncias contingentes pode ser verificada, por exemplo, no tipo de pessoas que tendem a ser recrutadas na administração escolar quando a centralização e a burocratização emergem como projeto. Muitos dos que se encontravam comprometidos com a ‘melhoria’ das escolas o faziam através do rigoroso controle de prestação de contas, reforçando a autoridade centralizadora do Estado³ (Apple, 2001, p. 22-23).

Neste sentido, a pedagogia das competências, ao invés de diminuir as desigualdades, muitas vezes acaba reforçando-as, pois transfere para o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, desconsiderando as condições sociais, econômicas e culturais que estruturam as oportunidades de acesso e permanência escolar. E ainda, convém destacar que ao focar no desempenho mensurável e nos resultados imediatos, a lógica das competências ignora as desigualdades históricas e transforma diferenças de trajetória em falhas pessoais. De igual maneira, quando a avaliação em larga escala se torna critério central de legitimação do trabalho pedagógico, as escolas localizadas em contextos vulneráveis são penalizadas por condições que extrapolam o âmbito escolar, perpetuando exclusões. Giroux afirma: “[...] a pedagogia das competências legitima a ideia de que todos possuem iguais condições de competir, mascarando o papel das estruturas sociais na produção das desigualdades” (2014, p. 61). Frigotto (2001, p. 95) observa que a lógica das competências, ao ser aplicada de forma acrítica, “[...] naturaliza a exclusão social ao responsabilizar os sujeitos por incapacidades que, na verdade, decorrem de processos históricos de exploração e marginalização”. E, de modo categórico, Saviani (2018, p. 42), aponta desde o início de sua análise: “[...] as políticas educacionais que se apoiam exclusivamente em competências produzem um sistema que amplia as disparidades, pois valorizam resultados formais sem alterar as condições reais que determinam o acesso ao conhecimento”. Dito isso, ao individualizar responsabilidades e ocultar determinações

³ Tradução nossa.

estruturais, a pedagogia das competências se mostra funcional à reprodução de desigualdades em vez de se constituir em mecanismo de superação delas.

A introdução da BNCC, ao organizar os conteúdos em torno de competências e habilidades fragmentadas, repercute diretamente na formação dos estudantes, pois privilegia a aquisição de saberes instrumentais em detrimento de uma visão integrada do conhecimento. E ainda, cabe sublinhar que tal organização curricular rompe com a possibilidade de apreensão totalizante da realidade, já que direciona o ensino para objetivos imediatos, mensuráveis e restritos. Além disso, ao padronizar expectativas de aprendizagem, limita a diversidade cultural e epistemológica que poderia enriquecer os processos educativos, transformando a escola em um espaço de cumprimento de metas formais. Libâneo observa que “[...] quando os conteúdos escolares são tratados apenas como competências e habilidades, perde-se a dimensão cultural e crítica do ensino, reduzindo-se o processo educativo a um conjunto de tarefas mecânicas” (2012, p. 67). Michael W. Apple (2008, p. 153) destaca que a ênfase em padrões mensuráveis e fragmentados “[...] transforma o currículo em um manual técnico de desempenho, afastando-o de sua função cultural e política mais ampla”. E, de forma bastante clara, Saviani (2008, p. 94) registra: “[...] a fragmentação do conhecimento escolar não responde às exigências de formação integral, mas sim a uma lógica que dissocia teoria e prática, enfraquecendo a compreensão crítica da realidade”. Assim, ao priorizar a quantificação de resultados em áreas específicas e limitadas, a BNCC introduz um modelo que organiza a aprendizagem em partes isoladas, sem oferecer condições para que os estudantes compreendam a totalidade das relações sociais, históricas e culturais em que estão inseridos.

Desse modo, ao reunir os elementos que estruturam a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular, torna-se necessário explicitar com clareza o objeto que orienta esta investigação, de modo que se compreenda o núcleo do debate em torno da educação brasileira contemporânea. E ainda, convém destacar que o problema não se limita à definição de competências, mas envolve uma concepção mais ampla de escola, de currículo e de sociedade, o que torna urgente a reflexão sobre as finalidades últimas do processo formativo. É nesse ponto que se situa o objeto desta pesquisa: a BNCC como expressão de uma educação domesticada, vinculada a um paradigma que privilegia a adaptação funcional em detrimento da emancipação humana. Assim, formula-se a pergunta norteadora que orienta este trabalho: em que medida a BNCC, ao adotar a lógica das competências, representa um retrocesso em relação ao ideal de educação emancipadora formulado por Saviani, reforçando uma escolarização funcional e adaptativa em detrimento da formação crítica e integral? Cabe ressaltar que a definição desse objeto e dessa questão permite articular as diferentes dimensões apresentadas até aqui, conectando a influência de organismos internacionais, a emergência da pedagogia das

competências e as críticas desenvolvidas por correntes contra-hegemônicas no campo educacional. Nesse sentido, Paulo Freire afirma: “[...] sem uma pergunta que revele o sentido da prática educativa, a escola corre o risco de ser apenas um espaço de adestramento, destituído de horizonte político” (2014, p. 89). Apple (2006, p. 138) registra que quando o currículo é organizado a partir de parâmetros externos, “[...] ele passa a cumprir funções de regulação social mais do que de formação integral, restringindo as possibilidades de transformação cultural”. E, de forma direta, Saviani (2011, p. 52) sublinha: “[...] é no confronto entre a lógica da adaptação e a lógica da emancipação que se define a natureza da educação e o papel que ela desempenha na sociedade”.

2 METODOLOGIA ANALÍTICO-COMPREENSIVA: INVESTIGANDO A BNCC E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS SOB O OLHAR DE SAVIANI

A pesquisa aqui desenvolvida é de natureza qualitativa, e ainda, assume caráter bibliográfico e documental, pois busca interpretar sentidos, concepções e fundamentos que estruturam a BNCC e a pedagogia das competências, indo além da mera descrição de dados. Dito isso, o foco do estudo esteve em compreender como o discurso das competências se articula a políticas de padronização e à lógica do mercado, evidenciando limites e contradições de tal abordagem. Vale destacar que, ao assumir o viés qualitativo, não se pretende quantificar ocorrências, mas sim compreender criticamente os significados que sustentam o modelo curricular vigente. Segundo Minayo (2007, p. 23), “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, pois trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Nesse sentido, a escolha desse caminho metodológico se justifica pelo compromisso em interpretar a educação como prática social, inserida em contextos históricos e políticos. De acordo com Flick (2009, p. 36), “[...] a pesquisa qualitativa é especialmente adequada para investigar relações complexas, quando se busca compreender processos e não apenas medir variáveis”. Assim sendo, a natureza qualitativa, bibliográfica e analítico-compreensiva permite captar as múltiplas dimensões da BNCC, explorando tanto seus fundamentos teóricos quanto seus impactos formativos. Em outras palavras, o estudo não está preocupado com números ou estatísticas, mas com interpretações críticas e compreensivas, de forma a evidenciar como a pedagogia das competências deve ser entendida como parte de um projeto de educação domesticada. Portanto, a opção metodológica aqui apresentada é, ao mesmo tempo, um posicionamento epistemológico e um caminho de investigação coerente com a proposta crítica do artigo.

Os autores compreensivistas não se preocupam em quantificar e em explicar, e sim em compreender: este é o verbo da pesquisa qualitativa. Compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e, a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade. O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entende-as como ação humana objetivada. Ou seja, para esses pensadores e pesquisadores, a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis (Minayo, 2007, p. 23).

No que se refere aos procedimentos de coleta de dados, a pesquisa fundamentou-se em documentos oficiais e em uma vasta literatura crítica especializada, compreendendo, de um lado, a BNCC (2017; 2018) e, de outro, autores como Saviani, Freire, Apple, Giroux, Frigotto, Libâneo e Duarte. Assim, essa escolha permitiu relacionar os fundamentos normativos com a reflexão teórica, a fim de interpretar o alcance e as contradições da pedagogia das competências. Cabe ressaltar que, para esse tipo de estudo, é imprescindível recorrer tanto a textos legais e relatórios institucionais quanto a produções acadêmicas, pois, dessa forma, assegura-se a triangulação entre a perspectiva normativa e a crítica educacional. Em outras palavras, a coleta de dados não se limitou a uma única fonte, mas buscou o entrecruzamento de discursos oficiais e interpretações teóricas. Como afirma Gil (2007, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. E, de igual maneira, Minayo (2002, p. 89) observa que “[...] os documentos oficiais, quando analisados criticamente, permitem compreender não apenas a normatividade, mas também os valores e interesses que orientam a sua elaboração”. Dessa forma, ao articular BNCC e bibliografia crítica, o estudo pôde construir um quadro analítico capaz de situar a política curricular brasileira em um horizonte mais amplo de disputas pedagógicas e ideológicas. Assim, o procedimento de coleta aqui adotado não apenas reuniu fontes, mas produziu um campo de diálogo entre normatividade e crítica, fundamental para o desdobramento das análises posteriores.

No que tange ao referencial teórico, é importante destacar que a pedagogia histórico-crítica formulada por Dermeval Saviani foi adotada como eixo metodológico central, uma vez que oferece as ferramentas conceituais necessárias para analisar a BNCC e sua adesão à lógica das competências. Isso porque tal perspectiva não apenas enfatiza a centralidade do conhecimento sistematizado, mas também recoloca a docência como mediação essencial entre o saber e a formação plena dos sujeitos. Em outras palavras, ao assumir esse referencial, a pesquisa buscou compreender como a escola pode ultrapassar a lógica de adaptação e afirmar-se como espaço de emancipação. Todavia, a escolha metodológica não se encerrou em Saviani, já que o diálogo com autores críticos como Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux, Gaudêncio Frigotto, José Carlos Libâneo e Newton Duarte foi mobilizado para ampliar e tensionar o horizonte analítico. Vale lembrar que a literatura metodológica reforça a importância de uma ancoragem teórica consistente, pois, como afirma Minayo (2007, p. 24),

“[...] é o referencial teórico que orienta o olhar do pesquisador e delimita a forma de apreender a realidade estudada”. Do mesmo modo, Stake (2011, p. 52) salienta que “[...] a escolha do referencial não é neutra, mas implica uma tomada de posição que afeta os caminhos e os resultados da pesquisa”. Portanto, ao tomar a pedagogia histórico-crítica como eixo interpretativo, este estudo assume explicitamente o compromisso de avaliar a BNCC a partir da crítica ao tecnicismo e da defesa de uma educação vinculada à emancipação, articulando coerência teórica e rigor metodológico.

A hermenêutica oferece as balizas para a compreensão do sentido da comunicação entre os seres humanos; parte da linguagem como o terreno comum de realização da intersubjetividade e do entendimento; faz a crítica das pretensões do iluminismo, que leva a ciência moderna a crer na possibilidade de que os ‘pré-juízos’ sejam isentos, colocando-se fora do mundo da vida; investe nas possibilidades da comunicação, mas as considera em seu processo finito, marcado pela história e pela cultura; e, filosoficamente, propõe a intersubjetividade como o chão do processo científico e da ação humana. Por isso, sob a ótica hermenêutica, entender a realidade que se expressa num texto é também entender o outro, é entender-se no outro, movimento sempre possível, por mais difícil que pareça à primeira vista (Minayo & Deslandes, 2002, p. 33-34).

No que se refere aos procedimentos de análise, cumpre salientar que foi utilizada a técnica de análise documental e de conteúdo, estruturada em etapas que compreenderam a leitura exploratória, a leitura seletiva e, posteriormente, a leitura interpretativa dos textos. Assim, a BNCC (2017; 2018) foi examinada em paralelo às produções acadêmicas e aos aportes teóricos selecionados, de modo a construir um quadro interpretativo que articulasse categorias como padronização, avaliação em larga escala, competências e habilidades técnicas, educação domesticada, formação crítica e emancipadora. Desse modo, foi possível estabelecer um percurso analítico que não se restringe à descrição, mas busca apreender as contradições e tensões subjacentes à lógica das competências. É importante destacar que a metodologia qualitativa exige esse olhar flexível e crítico, pois, conforme Flick (2009, p. 43), “[...] a análise qualitativa se caracteriza por ser um processo de interpretação contínua, que envolve idas e vindas entre o material empírico e o referencial teórico”. Do mesmo modo, Minayo, Deslandes e Gomes (2002, p. 75) reforçam que “[...] a análise de conteúdo é um movimento dinâmico entre teoria e empiria, no qual os significados se constroem em meio às contradições do material estudado”. Portanto, ao articular esses procedimentos, a pesquisa não apenas sistematizou os dados, mas também construiu um caminho de compreensão crítica, coerente com os objetivos do estudo e com a perspectiva da pedagogia histórico-crítica que a sustenta.

Quanto às limitações da pesquisa, convém observar que, por ser de natureza bibliográfica e documental, não se apoia em dados empíricos diretos de campo, como entrevistas ou observações em sala de aula. Ainda assim, a amplitude das obras e documentos mobilizados, tanto clássicos quanto contemporâneos, confere consistência e densidade à análise, possibilitando um olhar crítico sobre a

BNCC e a pedagogia das competências. Logo, é importante destacar que os limites da metodologia qualitativa não significam fragilidade, mas demarcam escolhas epistemológicas que delimitam o alcance do estudo. Nesse sentido, Stake (2011, p. 23) enfatiza que “[...] a pesquisa qualitativa não busca representatividade numérica, mas sim a compreensão intensiva e situada de um fenômeno complexo”. De igual maneira, Minayo (2007, p. 112) argumenta que “[...] toda pesquisa possui limites, mas é na clareza com que o pesquisador define seu recorte que se encontra a força da investigação”. Dessa forma, o reconhecimento das limitações não enfraquece os resultados, pelo contrário, reforça a transparência e a legitimidade científica do percurso realizado, tornando evidente que as conclusões não pretendem ser universais, mas interpretativas e críticas, situadas em um campo específico de debates sobre educação.

Desse modo, é fundamental observar que a pesquisa respeitou princípios éticos e compromissos com o rigor científico, assegurando a fidelidade às fontes, a clareza conceitual e a integridade na condução do estudo. Como se trata de documentos públicos e obras já publicadas, não houve a necessidade de submissão a comitê de ética, mas, ainda assim, o trabalho foi orientado por um compromisso com a honestidade intelectual e com a originalidade na produção escrita. Além disso, buscou-se manter uma postura de responsabilidade acadêmica, evitando leituras parciais ou interpretações enviesadas. Minayo (2007, p. 24) ressalta que “[...] o rigor científico não está apenas na técnica, mas na coerência entre os objetivos, o método e a interpretação dos dados”. Do mesmo modo, Flick (2009, p. 36) afirma que “[...] a pesquisa qualitativa exige transparência do pesquisador quanto às suas escolhas metodológicas e às implicações de suas interpretações”. Assim sendo, a preocupação ética e o cuidado com a consistência teórica garantem que a análise desenvolvida não apenas dialogue criticamente com a BNCC e a pedagogia das competências, mas também contribua de forma sólida e confiável para o debate educacional mais amplo.

3 A EDUCAÇÃO DOMESTICADA NA BNCC – ANÁLISE DA “PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS” SOB O OLHAR DE DERMEVAL SAVIANI

Desde a sua homologação em 2017, a Base Nacional Comum Curricular foi apresentada como um marco normativo que orientaria todo o processo educacional brasileiro, estruturando a organização curricular a partir de um paradigma assentado nas competências. E ainda, cabe ressaltar que esse documento definiu que toda a educação básica deveria ser guiada por dez competências gerais, formuladas para integrar dimensões cognitivas, socioemocionais e práticas, em uma tentativa de articular saberes escolares e demandas sociais mais amplas. Assim, o texto da BNCC enfatiza que a escola precisa garantir que os estudantes desenvolvam competências consideradas essenciais para

atuar na vida em sociedade, no mundo do trabalho e na formação de si mesmos como cidadãos. Em consequência disso, a lógica das competências passou a ser apresentada como eixo unificador das diferentes áreas do conhecimento, estabelecendo-se como referência para a formulação de objetivos de aprendizagem e para a elaboração de currículos estaduais e municipais. Segundo a BNCC, “[...] a educação básica deve assegurar o desenvolvimento de competências que possibilitem ao estudante utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 8). Michael W. Apple afirma: “[...] ao se definir a educação pela via das competências, abre-se espaço para que os currículos sejam guiados por critérios externos de produtividade e eficiência” (2006, p. 92). Assim sendo, a BNCC consolidou o paradigma das competências como linguagem dominante, reconfigurando a forma como os processos formativos são planejados, monitorados e avaliados no país.

Além disso, é importante destacar que a BNCC estrutura-se como documento normativo que define aprendizagens essenciais em todas as etapas da Educação Básica, sendo organizada a partir de competências gerais que se desdobram em competências específicas e habilidades distribuídas por áreas do conhecimento. Nesse sentido, a versão homologada em 2017 enfatiza que “[...] a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). Convém observar que, ao adotar esse modelo, a Base procura superar a fragmentação curricular e, ao mesmo tempo, estabelecer um patamar mínimo de aprendizagens comuns a todos os estudantes do país. Logo, como salientam os marcos legais, a organização curricular do Ensino Médio foi vinculada à lógica dos itinerários formativos e à definição de competências que integram dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas, de modo a atender tanto às demandas do mundo do trabalho quanto às finalidades de formação cidadã. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 4/2018, “[...] as aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências” (Brasil, 2018, p. 2). Em consequência disso, a estrutura da BNCC se apoia em dez competências gerais, concebidas como base para o desenvolvimento integral, mas também como matriz regulatória para a organização curricular e para a avaliação em larga escala.

De igual maneira, cabe salientar que as dez competências gerais da BNCC são apresentadas como eixo integrador da formação escolar, definindo os parâmetros que orientam tanto o currículo quanto a avaliação. Assim, elas estão estruturadas em torno de dimensões como pensamento científico, repertório cultural, argumentação, autoconhecimento e responsabilidade social, que se articulam em

uma linguagem de resultados mensuráveis e verificáveis. A Base afirma que “[...] as dez competências gerais constituem um norte para a educação básica, orientando a formulação de currículos e as práticas pedagógicas de modo a desenvolver nos alunos a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” (Brasil, 2017, p. 9). Em outras palavras, o documento busca construir um percurso de aprendizagens que possa ser acompanhado e avaliado, reforçando a centralidade da mensuração dos processos educativos. No entanto, ao enfatizar competências como indicadores de desempenho, o currículo assume uma forma que se aproxima das métricas próprias das políticas de avaliação em larga escala. Michael W. Apple destaca: “[...] os currículos que priorizam competências e habilidades mensuráveis respondem mais a critérios externos de eficiência do que às necessidades formativas dos sujeitos” (2008, p. 117). E, de forma bastante clara, Libâneo (2012, p. 83) sublinha desde o início de sua reflexão: “[...] quando o ensino é organizado por metas de aprendizagem quantificáveis, desloca-se a atenção do processo educativo para o controle de resultados, restringindo a complexidade da formação humana”. Portanto, a estruturação da BNCC em torno das dez competências gerais reforça a ideia de que o currículo deve ser regulado por objetivos claramente avaliáveis, orientando a prática escolar a partir de uma racionalidade que privilegia resultados em detrimento de uma formação mais ampla.

Pelo contrário, o principal papel de um currículo nacional reside em providenciar uma estrutura que irá permitir o funcionamento do sistema nacional de avaliação. O currículo nacional possibilita o estabelecimento de um procedimento que, supostamente, poderá dar aos consumidores escolas com ‘etiquetas de qualidade’ para que as ‘forças de livre mercado’ possam operar no máximo da sua capacidade. Se pretendermos ter um livre mercado na educação, oferecendo ao consumidor um atraente espectro de ‘escolhas’, então o currículo nacional e, sobretudo, o sistema de avaliação nacional atuarão, essencialmente, como uma ‘comissão de vigilância do Estado’ para controlar os ‘nefastos excessos’ do mercado. [...] Um currículo nacional pode ser visto como um instrumento de prestação de contas, ajudando-nos a estabelecer parâmetros para que os pais possam avaliar as escolas⁴ (Apple, 2008, p. 39-50).

Além disso, é fundamental observar que a BNCC, ao organizar o currículo em torno de competências gerais, reforça um alinhamento direto com a racionalidade neoliberal, na medida em que a escola passa a ser concebida como fornecedora de “capital humano” para o mercado. Nesse sentido, competências como a de número 6, que propõe “[...] valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriando-se de conhecimentos e experiências que possibilitem a compreensão das relações do mundo do trabalho e faça escolhas alinhadas ao exercício da cidadania” (Brasil, 2017, p. 10), revelam claramente a conexão entre o discurso educativo e as exigências de empregabilidade. Do mesmo modo, a competência 5, que orienta o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e

⁴ Tradução nossa.

argumentativo, também é inscrita em uma lógica de mensuração de resultados, subordinando-se a parâmetros de desempenho e de produtividade. A consequência é que a função social da escola se redefine, priorizando a capacidade de formar indivíduos que respondam rapidamente às demandas de um mercado em constante transformação. Apple (2006, p. 101) destaca que “[...] ao privilegiar a noção de capital humano, os sistemas educativos passam a estruturar o currículo em função de critérios de eficiência econômica, deslocando a centralidade da formação cultural e política”. De igual maneira, Gaudêncio Frigotto afirma: “[...] a ideia de capital humano se transforma em princípio organizador das políticas educacionais, reduzindo o conhecimento a um recurso instrumental para o funcionamento do sistema produtivo” (2010, p. 64). E, de forma ainda mais incisiva, Saviani (2018, p. 57) sublinha: “[...] quando a educação se submete a uma racionalidade de mercado, a escola perde sua especificidade formativa e passa a ser mero instrumento de adaptação funcional”. Dessa forma, ao incorporar em suas competências gerais referências diretas ao mundo do trabalho e ao desempenho mensurável, a BNCC se aproxima de uma lógica que entende a formação como investimento econômico, reforçando sua adesão à racionalidade neoliberal que reconfigura a função da escola e o papel do professor.

De forma complementar, cabe ressaltar que esse documento regulador, ao definir objetivos de aprendizagem organizados pelas dez competências gerais, orienta diretamente a construção de indicadores que alimentam os sistemas de avaliação em larga escala, reforçando uma lógica de monitoramento e de responsabilização das escolas e dos professores. É importante observar que a competência 1 propõe “[...] valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade” (Brasil, 2017, p. 9), mas sua aplicação prática acaba sendo direcionada para a verificação de desempenho por meio de instrumentos padronizados, em vez de privilegiar processos de reflexão crítica. Além disso, a competência 2, ao destacar o uso de diferentes linguagens como meio de expressão e produção de sentidos, também é enquadrada em relatórios de desempenho e provas que priorizam habilidades quantificáveis, o que limita a riqueza formativa que a proposta poderia potencializar. Michael W. Apple afirma: “[...] a ênfase em padrões e resultados produz um currículo regulado externamente, subordinando as práticas pedagógicas a critérios técnicos de avaliação” (2008, p. 124). De igual maneira, Libâneo (2010, p. 45) adverte que quando a escola é medida apenas por parâmetros formais de desempenho, “[...] desloca-se o foco da formação integral para o cumprimento de metas que reduzem o papel do conhecimento a um item de verificação burocrática”. E, de forma clara, Duarte (2008, p. 39) aponta desde o início de sua crítica: “[...] a avaliação em larga escala, associada ao paradigma das competências, converte-se em instrumento de controle político, desvalorizando os processos qualitativos da aprendizagem”. Em consequência disso, a BNCC não apenas define

conteúdos e objetivos, mas se articula estruturalmente com o sistema avaliativo, instituindo uma racionalidade que mede a qualidade do ensino pela lógica de indicadores e pela hierarquia dos resultados obtidos.

Do mesmo modo, é fundamental observar que a BNCC, ao enfatizar competências ligadas ao mundo do trabalho, acaba por reforçar a lógica da empregabilidade como horizonte privilegiado da formação escolar. Assim, a competência 7 estabelece que os alunos devem “[...] 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” (Brasil, 2017, p. 10). Ainda que se apresente em termos amplos, essa formulação se conecta a exigências de adaptabilidade e racionalidade comunicativa requeridas pelo mercado, transformando a prática argumentativa em recurso funcional. De maneira semelhante, a competência 8 afirma que o estudante deve desenvolver “[...] autoconhecimento e autocuidado, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro” (Brasil, 2017, p. 10). Tal ênfase nas habilidades socioemocionais, embora relevante, é incorporada ao discurso da empregabilidade como atributo valorizado em contextos de trabalho flexíveis e instáveis. Henry Giroux destaca: “[...] quando a educação é enquadrada pela linguagem das competências, o sujeito é convocado a ser flexível e adaptável, internalizando a lógica neoliberal que o responsabiliza por seu próprio sucesso ou fracasso” (2014, p. 58). Em contrapartida, Frigotto (2001, p. 112) argumenta que a centralidade da noção de empregabilidade na política educacional “[...] desloca a responsabilidade social das estruturas econômicas para o indivíduo, transformando a educação em estratégia de legitimação das desigualdades”. E, de forma ainda mais precisa, Saviani (2011, p. 44) afirma: “[...] a pedagogia das competências assume, de modo recorrente, a tarefa de ajustar os indivíduos às condições postas, em vez de possibilitar a compreensão crítica e a transformação dessas condições”. Nesse sentido, pode-se afirmar que a BNCC, ao inserir competências que valorizam comportamentos adaptativos e comunicacionais, opera em sintonia com a racionalidade neoliberal, reafirmando a função da escola como fornecedora de capital humano moldado às exigências do mercado.

Nesse cenário, convém observar que a Base também redefine a noção de cidadania a partir da lógica das competências, transformando-a em um conjunto de atributos mensuráveis e adaptáveis ao funcionamento social e econômico vigente. A competência 9, por exemplo, explicita que os estudantes devem “[...] exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, respeitando-se e promovendo o respeito ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais” (Brasil, 2017, p. 10). Em consequência disso, valores historicamente vinculados à formação

integral e à luta por direitos passam a ser tratados como habilidades individuais a serem verificadas em contextos escolares específicos, o que contribui para deslocar a cidadania de uma perspectiva crítica para uma prática funcional. Já a competência 10 estabelece que os alunos devem “[...] agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2017, p. 10). Embora mobilize termos importantes como ética e democracia, sua formulação carrega fortemente a noção de desempenho e autogestão de condutas, ajustando a ideia de cidadania às expectativas de eficiência e controle. Apple afirma: “[...] o currículo moldado pela racionalidade neoliberal redefine o cidadão como consumidor, medindo sua participação social pela capacidade de escolher e se adaptar a opções previamente reguladas” (2006, p. 141). De maneira semelhante, Libâneo (1990, p. 129) observa que quando a cidadania é reduzida a comportamentos individualizados, “[...] o espaço escolar deixa de promover uma compreensão coletiva da realidade e passa a reforçar padrões de adaptação social que esvaziam a ação política”. E, em reforço, Duarte (2008, p. 53) aponta: “[...] ao converter a cidadania em competência, a política curricular distancia-se do compromisso de formação crítica e limita-se a assegurar habilidades de conformidade e ajustamento”. Dessa forma, a BNCC traduz a ideia de cidadania em parâmetros operacionais, vinculando-a ao paradigma das competências e enfraquecendo sua dimensão histórica e transformadora.

Um exemplo é que estamos transformando a educação em uma mercadoria que se compra. O próprio significado de democracia está agora ligado ao consumo. O que antes era um conceito e uma prática políticos, baseados no diálogo coletivo e na negociação, é agora um conceito inteiramente econômico. Sob a influência do neoliberalismo, o próprio significado de cidadania está sendo transformado radicalmente. O cidadão é agora simplesmente o consumidor. O mundo é visto como um vasto supermercado. As escolas, e mesmo os alunos, [...] se tornam mercadorias que se compram e vendem da mesma forma que todas as outras coisas são compradas e vendidas. Pensar na cidadania como um conceito político significava que ser um cidadão era participar na construção e reestruturação das instituições. Ser um consumidor é ser um indivíduo que tem posses e que é conhecido por seus produtos. [...] o movimento sociológico e econômico que redefine a democracia e a cidadania como sendo um conjunto de práticas de consumo [...] tem hoje um grande efeito sobre a educação⁵ (Apple, 2008, p. 255-256).

De igual maneira, é importante destacar que a BNCC também organiza a formação escolar em torno de noções de cultura e repertório cultural, mas sempre vinculadas à lógica da padronização curricular. Por exemplo, a competência 3 explicita que os estudantes devem “[...] valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas

⁵ Tradução nossa.

diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2017, p. 9). Logo, ainda que pareça uma proposta de valorização ampla da cultura, o texto da BNCC a insere como objetivo regulado por indicadores, transformando a fruição estética em uma meta a ser mensurada. De modo semelhante, a competência 4 propõe que os alunos possam “[...] utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos” (Brasil, 2017, p. 9). Ao mesmo tempo em que abre espaço para múltiplas linguagens, a formulação orienta-se por uma lógica de controle, reduzindo expressões culturais a parâmetros verificáveis de aprendizagem. Saviani afirma: “[...] a cultura, quando submetida a padrões técnicos de avaliação, perde sua função crítica e se converte em instrumento de adequação social” (2011, p. 61). Já Henry Giroux (2014, p. 73) observa que a lógica da padronização cultural “[...] limita a potência emancipatória da arte e da linguagem, ao enquadrá-las em moldes de produtividade e em funções utilitárias”. E, em reforço, Apple (2008, p. 132) registra desde o início de sua análise: “[...] a redução do repertório cultural a metas mensuráveis traduz-se em uma pedagogia domesticadora, que valoriza apenas os conteúdos que podem ser quantificados e avaliados”. Em consequência disso, nota-se que a BNCC trata a cultura e a linguagem não como campos autônomos de criação e crítica, mas como instrumentos regulados pelo paradigma das competências, o que enfraquece seu potencial transformador no interior da escola.

Neste sentido, é fundamental observar que, ao consolidar-se como documento normativo de alcance nacional, a BNCC opera como engrenagem de um projeto de educação que privilegia a racionalidade técnica em detrimento de uma formação integral. O currículo, por sua vez, deixa de ser compreendido como campo de disputas culturais e políticas e passa a ser tratado como instrumento de gestão, orientado por metas e resultados previamente estabelecidos. Nessa lógica, a escola assume uma função que extrapola a transmissão de conhecimentos e se converte em espaço de adestramento social, em que o que conta é a capacidade de adaptar sujeitos a um conjunto de demandas externas. Michael Apple assinala que “[...] ao reduzir a educação à lógica das competências e da mensuração, o que se promove é a adequação ao sistema, e não a sua transformação” (2008, p. 119). Em outras palavras, a BNCC participa de um movimento mais amplo em que o conhecimento perde seu valor formativo e crítico, sendo reconfigurado como recurso de produtividade. Saviani (2008, p. 102) complementa que “[...] a educação, quando submetida a moldes tecnicistas, restringe-se a transmitir habilidades que reproduzem a ordem social existente, anulando o potencial da escola como espaço de crítica e de emancipação”. De modo semelhante, Frigotto (2010, p. 75) já alertava que “[...] a ideia de eficiência escolar, vinculada ao ideário econômico, opera como legitimação das desigualdades sociais, responsabilizando a educação por contradições que lhe são externas”. Assim, a BNCC reforça um

modelo de escolarização que, sob o discurso de modernização e equidade, promove a homogeneização curricular e a perda da diversidade de práticas pedagógicas, convertendo a docência em tarefa regulada por parâmetros rígidos e os estudantes em receptores de habilidades fragmentadas. Em consequência disso, a educação é esvaziada de sua densidade política e cultural, pois os processos de ensino e aprendizagem se tornam meios de alcançar metas burocráticas, em vez de constituírem caminhos de formação humana plena.

Desse modo, é necessário compreender que a BNCC se consolida como um documento que sintetiza a convergência entre as reformas educacionais brasileiras e as diretrizes globais de organismos multilaterais, operando dentro de uma racionalidade que associa educação, mercado e regulação social. Isto é, ao organizar o currículo em moldes técnicos e centralizados, a BNCC reafirma um modelo de escolarização subordinado a parâmetros internacionais que priorizam eficiência e desempenho, em detrimento da valorização da pluralidade cultural e do potencial emancipador da educação. Henry Giroux destaca: “[...] a lógica neoliberal reconfigura a educação como um investimento econômico, deslocando sua função pública e democrática para a produção de sujeitos ajustados ao mercado” (2014, p. 83). Em sintonia com essa crítica, Apple (2006, p. 145) enfatiza que “[...] a padronização curricular e a ênfase na avaliação em larga escala não são neutras, mas refletem interesses hegemônicos que buscam controlar tanto o que se ensina quanto o modo como se aprende”. Saviani (2008, p. 109) acrescenta que “[...] a pedagogia das competências, ao privilegiar a adaptação, distancia-se do papel histórico da educação como prática social transformadora, reforçando um caráter domesticador e funcional”. E de forma semelhante, Frigotto (2001, p. 69) afirma que “[...] a vinculação entre educação e capital humano converte o conhecimento em mercadoria, reduzindo o sentido de formação ao de investimento individual para o aumento da produtividade”. Dessa forma, a BNCC não apenas orienta os conteúdos escolares, mas também estabelece um horizonte de subjetivação em que docentes e discentes são convocados a assumir papéis de eficiência e flexibilidade, em um cenário em que o valor da escola é medido pela capacidade de responder às demandas do capital. Dito isso, a educação básica se torna um espaço de reprodução da racionalidade neoliberal, em que os ideais de criticidade e emancipação são progressivamente substituídos por mecanismos de gestão, controle e adaptação, fragilizando a possibilidade de um projeto educativo verdadeiramente comprometido com a transformação social.

Ao longo de cinco anos de trabalho, em contato com uma vasta literatura e pesquisadores que analisam os vínculos entre economia e educação, educação e trabalho, educação e desenvolvimento econômico, percebemos que a teoria do capital humano, que tem no arsenal da economia neoclássica e na ideologia positivista os elementos constitutivos de seu estatuto teórico, vem, ao mesmo tempo, se constituindo numa teoria do desenvolvimento e numa 'teoria da educação'. Essa teoria, por sua vez, é reflexo de determinada visão de mundo, antagônica aos interesses da classe trabalhadora. [...] concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de renda e fator do desenvolvimento econômico e social. A ação pedagógica, nesse contexto, reduz-se a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho (Frigotto, 2001, p. 16-17).

Assim, em continuidade ao movimento de consolidação da BNCC como instrumento de racionalidade neoliberal, é necessário compreender como esse documento reforça de maneira explícita a padronização das práticas escolares e a vinculação da educação a políticas avaliativas de grande escala, como ENEM, SAEB e PISA⁶, que se tornam referências centrais na regulação da qualidade do ensino no Brasil. Nessa perspectiva, a escola é pressionada a orientar seus currículos, metodologias e tempos pedagógicos de modo a responder a indicadores externos que passam a funcionar como medidores oficiais do que se considera sucesso educacional. Essa lógica, que transforma a formação em números e estatísticas, vincula a prática docente a exigências que extrapolam a realidade escolar, impondo uma gramática de desempenho e de produtividade que redefine o trabalho do professor e as expectativas em torno da aprendizagem dos estudantes. Apple (2008, p. 117) enfatiza que “[...] os sistemas de padronização e testes nacionais estão profundamente imbricados em estratégias de controle, que reduzem a autonomia do professor e subordinam o processo educativo a metas mensuráveis”. Saviani (2008, p. 104) complementa que “[...] ao assumir a lógica da avaliação como critério de qualidade, a educação passa a ser vista como instrumento de regulação social, ajustando os sujeitos a parâmetros já definidos”. Nesse sentido, a padronização curricular promovida pela BNCC não aparece isolada, mas se articula a uma política de avaliação que intensifica o papel da escola como mecanismo de adequação social e econômica, consolidando a ideia de que o valor da educação está em sua capacidade de responder às exigências do mercado e de organismos internacionais, e não em sua função crítica, cultural e emancipadora.

⁶ A vinculação da educação brasileira a políticas avaliativas de grande escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), consolidou um modelo de gestão educacional pautado pela lógica da mensuração e do desempenho. Essas avaliações, ao priorizarem indicadores quantitativos de qualidade, reforçam uma concepção tecnicista de educação, centrada na aferição de resultados padronizados, o que tende a reduzir o processo formativo a metas e rankings comparativos. Tal cenário desloca o foco da formação integral e crítica dos estudantes para a obtenção de notas e índices, influenciando diretamente o currículo e a prática docente. Segundo Freitas (2018, p. 45), “[...] as avaliações em larga escala instituem uma cultura de controle e responsabilização que subordina o trabalho pedagógico às exigências externas do sistema, esvaziando o sentido educativo da escola”. Ver: FREITAS, Luiz Carlos de. *A avaliação e as políticas públicas educacionais: controle, responsabilização e qualidade*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

Além disso, convém observar que, ao instituir padrões nacionais de aprendizagem alinhados a indicadores internacionais, a BNCC transfere aos professores a tarefa de ajustar sua prática pedagógica de forma a corresponder a resultados previamente definidos, criando uma situação em que a autonomia docente se vê continuamente reduzida. Dessa forma, o professor deixa de ser sujeito de construção do conhecimento em sala de aula e passa a ser fiscalizado em sua capacidade de garantir que seus alunos atinjam metas estabelecidas fora do contexto escolar, em relatórios de desempenho e provas padronizadas. Frigotto (2010, p. 77) assinala que “[...] ao transformar a avaliação em núcleo organizador do trabalho pedagógico, o sistema educacional desloca a responsabilidade dos determinantes estruturais para os ombros do professor”. De igual maneira, José Carlos Libâneo afirma: “[...] quando o trabalho docente é subordinado a padrões externos, há um empobrecimento pedagógico, pois a prioridade passa a se cumprir metas e não promover processos formativos complexos” (2012, p. 63). E, de forma categórica, Duarte (2008, p. 54) já destacava: “[...] a responsabilização docente, estruturada pela lógica das competências e das métricas, legitima um modelo que individualiza fracassos e invisibiliza as contradições sociais mais amplas”. Isto é, a BNCC se torna não apenas uma base de orientações curriculares, mas também um mecanismo de gestão e controle do trabalho pedagógico, responsabilizando diretamente o professor por indicadores que, em grande parte, refletem desigualdades estruturais da sociedade e não apenas as práticas que ocorrem em sala de aula.

Do mesmo modo, é necessário compreender que a padronização e a ênfase em avaliações externas vinculadas à BNCC operam dentro de uma lógica que aproxima a educação das formas de gestão empresarial, nas quais eficiência e produtividade tornam-se critérios centrais para avaliar o valor do trabalho realizado. Nesse sentido, a escola passa a ser concebida como uma espécie de organização produtiva, em que os resultados mensurados pelos testes equivalem a relatórios de desempenho e os professores se tornam gestores de metas, obrigados a traduzir sua prática em indicadores comparáveis. Como aponta Apple (2006, p. 149), “[...] o discurso da eficiência educacional, inspirado em modelos empresariais, cria a ilusão de neutralidade, mas na verdade impõe um padrão único que privilegia determinados saberes e marginaliza outros”. Em contrapartida, Saviani (2011, p. 66) observa que “[...] quando a educação adota a lógica produtivista, sua função se restringe a preparar indivíduos para responder a exigências imediatas do mercado, enfraquecendo a dimensão crítica e cultural do processo formativo”. Logo, é importante acrescentar que Henry Giroux, (2014, p. 92) já destacava desde o início de sua crítica: “[...] a retórica da produtividade transforma professores em técnicos de instrução e estudantes em consumidores de conteúdos, despolitizando as relações educativas”. Assim, a BNCC não apenas organiza o currículo, mas o inscreve em um paradigma de

racionalidade instrumental, no qual a qualidade do ensino é traduzida em padrões de desempenho e tabelas de produtividade, deslocando a formação de um horizonte de emancipação para o de funcionalidade, como se a escola fosse uma extensão do mercado.

A educação bancária, tecnicista e alienante transforma o educador num mero executor de tarefas, alguém que se limita a aplicar métodos e técnicas, como se ensinar fosse um ato de depositar conteúdos previamente estabelecidos. Tal perspectiva reduz o ensino a um conjunto de operações mecânicas e impede que o professor compreenda sua prática como um ato político e ético. Quando o professor é levado a seguir manuais, cronogramas e metas impostas de fora, perde a capacidade de problematizar o mundo com os educandos, e o diálogo, que é o fundamento da prática libertadora, se converte em monólogo autoritário. Nesse modelo, o ensino perde sua dimensão criadora e humana, transformando-se em instrumento de adaptação às exigências do sistema (Freire, 2014, p. 65-66).

Em consequência disso, torna-se evidente que o documento normativo, ao adotar como eixo organizador a lógica da padronização e da mensuração, reforça uma visão de escola ajustada à racionalidade de mercado, na qual a adaptação dos sujeitos é valorizada mais do que sua capacidade crítica de questionar a realidade social. A padronização, neste sentido, ao impor uma régua única de avaliação, tende a invisibilizar as desigualdades históricas e estruturais que atravessam o sistema educacional, transferindo para os indivíduos a responsabilidade por seus êxitos e fracassos. Nesse sentido, Frigotto (2010, p. 82) argumenta que “[...] ao centrar a avaliação no desempenho individual, a escola legitima desigualdades que são produzidas socialmente, mas que passam a ser vistas como mérito ou deficiência dos sujeitos”. De forma complementar, convém destacar que José Carlos Libâneo observa: “[...] a lógica dos indicadores transforma os professores em responsáveis exclusivos pelo sucesso ou fracasso escolar, ignorando as condições materiais e institucionais em que trabalham” (2012, p. 71). E de maneira incisiva, Duarte (2008, p. 61) salienta desde o início de sua crítica que “[...] a padronização curricular e avaliativa opera como mecanismo de naturalização das desigualdades, legitimando o sistema sob a aparência de neutralidade técnica”. Assim sendo, ao reforçar esse modelo, a BNCC contribui para consolidar um sistema em que as diferenças de acesso, de infraestrutura e de condições de vida são convertidas em diferenças de desempenho, como se fossem apenas resultado de esforço individual. Dessa forma, a padronização cumpre um duplo papel: de um lado, regula e controla as práticas escolares; de outro, legitima a reprodução de desigualdades sociais no interior da escola, funcionando como engrenagem da racionalidade neoliberal que esvazia o caráter crítico e emancipador da educação.

Por isso, é fundamental compreender que a padronização expressa na BNCC encontra seu desdobramento direto nos exames em larga escala, como ENEM, SAEB e PISA, que passam a funcionar como instrumentos de regulação das práticas escolares e de alinhamento curricular em nível

nacional e internacional. Lógico que tais avaliações não apenas definem os conteúdos que devem ser priorizados, mas também moldam a forma como professores organizam suas metodologias, na medida em que o desempenho dos estudantes nessas provas se torna o principal indicador de qualidade educacional. Assim, a avaliação se converte em verdadeiro norte pedagógico, transformando a lógica da escola em lógica de preparação para testes, o que fragiliza o espaço para uma formação mais ampla e crítica. Como afirma Apple (2008, p. 132), “[...] quando o currículo é orientado por avaliações externas, a escola deixa de ser um espaço de construção coletiva do conhecimento e se torna um mecanismo de adestramento para exames”. Do mesmo modo, Saviani observa: “[...] a avaliação padronizada, ao assumir caráter de centralidade, empobrece o processo educativo, pois reduz a complexidade da formação humana àquilo que pode ser medido em testes” (2011, p. 72). E, de forma bastante clara, Frigotto (2001, p. 94) sublinha desde o início de sua crítica: “[...] os exames nacionais e internacionais cumprem a função de ajustar os sistemas educativos às exigências da economia global, subordinando a educação a interesses externos à realidade social dos sujeitos”. Dessa forma, a escola deixa de ser orientada pela necessidade de formar cidadãos críticos e culturalmente situados e passa a ser guiada pela lógica de desempenho em provas, o que evidencia a captura da política educacional pela racionalidade de mercado, na qual a educação se torna sinônimo de eficiência, produtividade e capacidade de competir em rankings internacionais.

Em verdade, observa-se que a centralidade atribuída aos exames padronizados intensifica o processo de responsabilização individual dos docentes, que passam a ser avaliados não pelo caráter formativo de suas práticas, mas pelo desempenho mensurado de seus alunos em testes externos. Essa lógica, que desloca para a figura do professor o peso dos resultados, cria um cenário de constante vigilância e de redução da autonomia pedagógica, pois cada escolha de conteúdo ou metodologia deve estar alinhada às exigências de desempenho impostas por avaliações nacionais e internacionais. Em consequência disso, a docência assume contornos de gestão de metas, na qual o professor é obrigado a traduzir sua prática em resultados comparáveis, como se fosse parte de uma engrenagem produtiva. Frigotto (2001, p. 85) afirma que “[...] a lógica da responsabilização transforma o professor em executor de tarefas previamente definidas, esvaziando seu papel crítico e criador”. Já Libâneo ressalta: “[...] quando a qualidade do ensino é medida apenas por indicadores externos, a função do docente se restringe a cumprir padrões, sem condições de questionar o sentido do que ensina” (2010, p. 52). E, de maneira contundente, Duarte (2008, p. 64) adverte: “[...] a responsabilização atrelada às avaliações em larga escala legitima a ideia de que o fracasso escolar é resultado da ineficiência do professor, invisibilizando as desigualdades estruturais que condicionam a aprendizagem”. Assim, a figura docente é capturada por uma lógica gerencialista que o transforma em administrador de metas,

submetendo sua prática à lógica de mercado, e impedindo que exerça plenamente sua função social de mediador crítico do conhecimento.

Nesse contexto, é importante destacar que a noção de qualidade educacional, historicamente vinculada a processos formativos amplos e à promoção da cidadania crítica, passa a ser reinterpretada sob a ótica da eficiência produtiva, o que reduz o ensino a um conjunto de indicadores mensuráveis. Quando a BNCC se articula com avaliações externas, como já citadas, a qualidade escolar é medida pela performance dos estudantes em testes que privilegiam determinados saberes, geralmente os de natureza instrumental, em detrimento de áreas artísticas, culturais e reflexivas. Logo, essa redução redefine o horizonte da escola, que deixa de priorizar a formação integral e passa a organizar-se em torno de metas que traduzem sua eficácia em termos econômicos. Apple (2006, p. 153) observa que “[...] o discurso da qualidade é colonizado por critérios empresariais, em que eficiência significa obter mais resultados com menos recursos, e produtividade é tratada como sinônimo de aprendizagem”. De forma complementar, convém lembrar o que afirma Libâneo: “[...] quando a qualidade é reduzida a índices de desempenho, a escola se transforma em espaço de reprodução de padrões, e não em lugar de produção cultural e crítica” (1990, p. 142). Já Saviani (2011, p. 74) enfatiza que “[...] a avaliação orientada por padrões externos redefine a qualidade como conformidade, afastando-se do compromisso histórico de formar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade”. Dessa maneira, a ideia de qualidade educacional, apropriada pelo vocabulário empresarial, cumpre a função de legitimar políticas que priorizam eficiência técnica e controle de resultados, fragilizando o compromisso da escola com a democratização do conhecimento e com a construção de uma formação crítica, plural e emancipadora.

A educação não pode reduzir-se a um processo de adestramento, de mera transmissão de conteúdos, ou a um instrumento para aferir desempenhos individuais. Quando se transforma em simples mecanismo de controle e de avaliação, perde sua dimensão libertadora e se converte em técnica de ajustamento. O ato educativo deve ser compreendido como um momento de criação, de descoberta e de libertação, em que professores e alunos se tornam sujeitos de um processo comum. Reduzir a educação à eficiência e à produtividade é negar-lhe o caráter humanista e transformador, é submetê-la aos mesmos critérios de rendimento que regem o mercado (Freire, 2014, p. 71).

De igual maneira, merece atenção o fato de que a padronização curricular e a centralidade das avaliações externas acabam por moldar também a subjetividade dos estudantes, que passam a ser vistos e tratados como consumidores de um produto educacional ou como futuros recursos humanos destinados a atender às demandas de um mercado em constante mutação. A escola, nesse modelo, deixa de priorizar a construção de sujeitos críticos e reflexivos, e passa a preparar indivíduos adaptáveis, flexíveis e capazes de performar bem em testes e indicadores de desempenho. Em

consequência disso, o estudante é interpelado não como cidadão em formação, mas como investidor de seu próprio “capital humano”, internalizando desde cedo à lógica da competição e da produtividade. Como ressalta Henry Giroux (2014, p. 88), “[...] o neoliberalismo transforma a educação em uma prática de consumo e molda os alunos como empreendedores de si mesmos, responsáveis por maximizar seus desempenhos como se estivessem em um mercado permanente”. Nesse mesmo sentido, Libâneo aponta: “[...] ao adotar um currículo subordinado a padrões externos, a escola induz os alunos a assumirem posturas de clientes, avaliando sua experiência escolar pelo retorno em termos de empregabilidade e sucesso individual” (2012, p. 75). E, de maneira contundente, Frigotto (2010, p. 79) sublinha que “[...] a ideologia do capital humano naturaliza a ideia de que cada estudante é responsável por seu futuro econômico, desconsiderando as determinações históricas e sociais que condicionam suas trajetórias”. Assim, o processo educativo perde sua densidade política e cultural, convertendo-se em um treinamento para a vida no mercado, em que os estudantes internalizam valores como eficiência, resiliência e competitividade como parâmetros centrais de sua identidade. Dessa forma, a escola, ao invés de abrir horizontes para a crítica e para a emancipação, consolida um modelo em que as subjetividades são moldadas para a adaptação e para o consumo, reforçando a racionalidade neoliberal que se infiltra nos currículos e redefine o próprio sentido de ser estudante.

Nesse horizonte, é fundamental compreender que a padronização não apenas redefine currículos e práticas pedagógicas, mas também reconfigura o papel social da escola, convertendo-a em um espaço de legitimação das desigualdades estruturais sob o discurso da meritocracia e da eficiência. Quando a aprendizagem é reduzida a metas quantificáveis e a desempenhos comparáveis, a instituição escolar naturaliza diferenças de origem econômica, cultural e regional como se fossem resultado exclusivo de esforço individual. Desse modo, a escola assume uma função de seleção e hierarquização, reforçando a lógica de exclusão sob a aparência de neutralidade técnica. Como enfatiza Frigotto (2001, p. 88): “[...] a escola, quando organizada em torno da produtividade e da avaliação padronizada, legitima a desigualdade ao convertê-la em mérito ou fracasso pessoal”. Dito isso, é importante destacar também a posição de Saviani: “[...] a padronização curricular, ao desconsiderar as condições concretas da realidade social, reforça a exclusão, pois exige desempenhos homogêneos em contextos profundamente desiguais” (2011, p. 77). E, de forma igualmente incisiva, Apple, (2006, p. 151) observa desde o início de sua crítica que “[...] os sistemas de accountability deslocam a atenção das estruturas que geram desigualdade para a responsabilidade individual de professores e estudantes, ocultando o caráter político do fracasso escolar”. Assim, a escola, em vez de funcionar como espaço de superação de barreiras sociais, passa a reforçá-las por meio de mecanismos que reproduzem privilégios, transformando a meritocracia em ferramenta de legitimação das

hierarquias sociais. Logo, a função social da educação se vê esvaziada de seu compromisso emancipador, sendo capturada por um paradigma em que eficiência e produtividade se tornam justificativas para a manutenção da ordem vigente.

Assim, é fundamental observar que o movimento de padronização curricular e a centralidade das avaliações externas acabam por consolidar a escola como uma instituição funcional e adaptativa, cuja principal tarefa passa a de si ajustar-se às demandas do capital e às pressões do mercado global. Nesse cenário, a educação deixa de ser concebida como direito social e passa a ser tratada como investimento estratégico, em que os resultados escolares equivalem a indicadores de competitividade econômica. A escola, nesse modelo, assume uma função de treinamento, preparando sujeitos para desempenhar papéis previamente definidos, reforçando assim a racionalidade da empregabilidade e da eficiência. Como assinala Apple (2008, p. 139); “[...] o alinhamento entre políticas curriculares e interesses de mercado representa uma captura da função educativa, transformando a escola em espaço de gestão econômica e não de emancipação cultural”. De modo semelhante, Libâneo enfatiza: “[...] ao adotar padrões empresariais como parâmetro de qualidade, a educação se converte em um serviço, e não em um processo de formação integral” (2012, p. 84). Já Saviani (2008, p. 111), destaca que “[...] a educação, quando submetida à lógica do capital, perde seu caráter de prática social transformadora e se reduz a instrumento de reprodução da ordem”. Com efeito, essa transformação não ocorre de forma abstrata, mas se materializa em currículos homogeneizados, em metodologias padronizadas e em práticas de avaliação que privilegiam desempenhos quantificáveis. Dessa forma, a escola cumpre uma dupla função: de um lado, legitima as estruturas sociais desiguais, ao responsabilizar indivíduos por resultados desiguais; de outro, garante que o processo formativo se alinhe às exigências de eficiência e produtividade impostas pelo mercado. A rigor, a BNCC, articulada a essa lógica de padronização e avaliação, sela o deslocamento da escola para uma condição de instituição regulada por metas e indicadores, esvaziando seu papel de espaço de crítica, criação e emancipação.

A teoria não deixa margem a dúvidas. A função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social. Marginalizados são os grupos ou classes dominados, socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). A educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma. Toda tentativa de utilizá-la como instrumento de superação da marginalidade não é apenas uma ilusão, mas a forma pela qual ela dissimula e, por isso, cumpre eficazmente a sua função de marginalização (Saviani, 2008, p. 17-18).

Diante desse quadro, convém observar que a crítica de Saviani à pedagogia das competências parte de um entendimento de que a educação deve assumir-se como prática social transformadora e não como mero treinamento técnico voltado para atender às demandas imediatas do mercado. Logo,

a pedagogia histórico-crítica, por ele formulada, se estrutura no pressuposto de que a escola deve garantir o acesso ao conhecimento sistematizado, entendido como patrimônio cultural da humanidade, e que a mediação docente é elemento central no processo de formação plena do sujeito. Dessa forma, a escola não pode se reduzir a uma instância de operacionalização de competências fragmentadas, mas deve ser um espaço privilegiado de apropriação crítica dos saberes científicos, artísticos e filosóficos. Saviani (2008, p. 72) afirma que “[...] o trabalho educativo consiste, essencialmente, na mediação pela qual os indivíduos assimilam as objetivações culturais produzidas historicamente, de modo a se apropriar delas e transformá-las em instrumentos de leitura e intervenção no mundo”. De maneira convergente, Libâneo ressalta: “[...] quando se reduz a educação a competências e habilidades imediatas, perde-se o horizonte de formação plena, substituído por uma preparação pragmática voltada ao mercado” (2012, p. 93). Isso significa que, ao colocar a centralidade no conhecimento elaborado, a pedagogia histórico-crítica se contrapõe à lógica da pedagogia das competências, que tende a fragmentar a formação e a limitar a função da escola pública ao cumprimento de objetivos imediatos, dissolvendo sua dimensão crítica e emancipatória. Neste sentido, a crítica de Saviani não se limita a apontar inconsistências conceituais, mas revela o risco político e social de esvaziar a educação de seu caráter formativo amplo, reforçando uma visão adaptativa e domesticadora que reduz os estudantes a peças de uma engrenagem produtiva e os professores a meros executores de tarefas previamente determinadas.

É fundamental observar que, ao analisar a pedagogia das competências, Saviani aponta seu caráter de continuidade das pedagogias tecnicistas, que já marcaram a educação brasileira em diferentes momentos históricos, sobretudo durante o período da ditadura civil-militar e nas reformas neoliberais dos anos 1990. Dito isso, a pedagogia das competências, nesse sentido, é apresentada como uma roupagem moderna de velhas práticas de adaptação dos sujeitos à ordem vigente, deslocando o foco da formação integral para a mera aquisição de habilidades fragmentadas que atendem às demandas imediatas do mercado. Assim, o discurso da inovação oculta à permanência de uma lógica funcionalista que restringe a educação à preparação instrumental. Saviani (2011, p. 64) destaca que “[...] as competências, quando tomadas como finalidade da escola, configuram-se como uma versão atualizada do tecnicismo educacional, pois reduzem a formação humana à aquisição de desempenhos observáveis e mensuráveis”. De modo semelhante, José Carlos Libâneo observa: “[...] a pedagogia das competências, sob a aparência de modernização, desconsidera a função cultural e crítica da escola, esvaziando o papel do professor e transformando o currículo em um manual de sobrevivência” (2010, p. 58). Logo, convém notar que essa crítica se insere em um movimento mais amplo de resistência à hegemonia neoliberal, na medida em que a ênfase na eficiência, na produtividade e na adaptação dos

sujeitos está diretamente associada a políticas que subordinam a escola aos parâmetros do mercado global. Duarte (2008, p. 49) já advertia que “[...] a pedagogia das competências legitima a ideia de que o conhecimento escolar deve ser subordinado a sua utilidade imediata, desconsiderando a formação teórica e crítica dos indivíduos”. Portanto, não se trata apenas de uma divergência conceitual, mas de um embate político em torno do papel da educação pública: se deve servir como espaço de crítica e emancipação ou como instância de ajuste e reprodução social.

Desse modo, a pedagogia histórico-crítica recupera a centralidade do conhecimento sistematizado, enfatizando que a escola deve ser o espaço em que os alunos tenham acesso às produções mais elaboradas da ciência, da filosofia e da arte, não como mero acúmulo de informações, mas como processo de apropriação crítica que lhes permita compreender e transformar a realidade. Dito isso, esse ponto é crucial porque se opõe ao pragmatismo das competências, que prioriza saberes fragmentados, de utilidade imediata, muitas vezes vinculados apenas ao mundo do trabalho. Logo, é importante destacar que, para Saviani (2008, p. 89), “[...] a escola é chamada a desempenhar a função de socialização do saber sistematizado, pois só assim poderá contribuir para a formação omnilateral dos indivíduos, indo além da preparação técnica”. Apple sublinha: “[...] reduzir o conhecimento escolar a habilidades e tarefas práticas é uma estratégia que limita o alcance da educação, pois impede que os alunos acessem saberes que poderiam lhes dar poder para questionar a ordem social” (2006, p. 147). E, conforme Duarte (2008, p. 57) já observava desde o início de sua crítica: “[...] sem a apropriação dos conhecimentos sistematizados, a escola se torna uma instância frágil, incapaz de formar sujeitos críticos e historicamente conscientes”. Portanto, o contraponto de Saviani à pedagogia das competências não é apenas uma defesa do ensino de conteúdos, mas uma afirmação do papel da escola como mediadora cultural, cuja tarefa é possibilitar que os estudantes acessem e reelaborem criticamente o patrimônio cultural da humanidade, ampliando suas capacidades de leitura do mundo e sua intervenção prática na sociedade.

De fato, cabe ressaltar que, na pedagogia histórico-crítica, a mediação docente ocupa um lugar central e intransferível, pois o professor é compreendido como aquele que organiza, sistematiza e conduz o processo de ensino de modo a possibilitar que os estudantes se apropriem do saber historicamente produzido. Diferentemente da pedagogia das competências, que tende a reduzir o professor a um facilitador ou mero gestor de situações de aprendizagem, a perspectiva de Saviani atribui à docência o papel ativo de mediadora entre o conhecimento e os sujeitos, reconhecendo que o aprendizado não é espontâneo, mas fruto de um trabalho pedagógico intencional. Assim, Saviani (2011, p. 82) assinala que “[...] a prática educativa deve se estruturar como ato de mediação, em que o professor mobiliza o saber acumulado pela humanidade para possibilitar que os alunos avancem em

seu processo formativo”. Frigotto destaca: “[...] a lógica das competências esvazia a função docente, ao priorizar a autoaprendizagem e a adaptação, transformando o professor em executor de programas e não em sujeito de produção pedagógica” (2010, p. 69). E, de modo ainda mais claro, Libâneo (1990, p. 137) afirmava que “[...] a mediação do professor é indispensável para que o conhecimento sistematizado se torne acessível, sem o que a escola corre o risco de naturalizar desigualdades culturais e sociais”. Portanto, a centralidade da mediação docente evidencia o contraste entre uma pedagogia comprometida com a formação integral e uma pedagogia funcionalista, que transfere para os indivíduos a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, ignorando as condições concretas que o tornam possível.

Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos⁷ (Saviani, 2011, p. 65-66).

É importante destacar que a pedagogia das competências, ao se afirmar como alternativa inovadora, opera na prática uma fragmentação do processo formativo, pois organiza o currículo a partir de habilidades isoladas, desarticuladas de uma visão totalizante da realidade. Essa fragmentação, longe de ampliar as possibilidades da escola pública, acaba por restringir sua função a tarefas imediatas, como preparar os indivíduos para responder a situações pontuais, sem lhes fornecer instrumentos conceituais para compreender e intervir criticamente no mundo. Assim, a crítica de Saviani se dirige à incapacidade desse modelo de assegurar a formação integral, que considera o sujeito em sua totalidade e não apenas como portador de competências técnicas. Saviani (2008, p. 97) lembra que “[...] a pedagogia das competências mutila o processo educativo, porque reduz a formação humana a desempenhos particulares, deixando de lado a visão ampla de mundo que o conhecimento sistematizado pode proporcionar”. De forma convergente, Apple afirma: “[...] ao adotar um enfoque centrado em competências, a escola transforma o saber em pacotes de habilidades operacionais, distantes da complexidade social e cultural que deveria integrar o processo formativo” (2006, p. 159). E, como sublinha Duarte (2008, p. 62), “[...] a fragmentação dos conteúdos, legitimada pelo discurso das competências, serve ao propósito de limitar a consciência crítica, pois impede que o aluno articule

⁷ Essa passagem reforça o argumento ao destacar que o ato docente é mediador e intencional, responsável por articular o saber historicamente produzido às possibilidades concretas de aprendizagem dos alunos. Saviani evidencia que ensinar exige mediação consciente, orientada por métodos e processos que não são neutros, mas instrumentos de emancipação intelectual. Ver referências.

conhecimentos de forma dialética”. Dessa forma, a pedagogia das competências, em vez de promover a democratização do saber, acaba por restringir o papel da escola pública, esvaziando sua função emancipadora e reforçando sua adaptação às exigências de um mercado que privilegia a formação de trabalhadores flexíveis, mas não de cidadãos críticos.

Desse modo, a pedagogia das competências, ao se apresentar como discurso técnico e neutro, esconde sua função ideológica de legitimar a ordem social existente, pois ao enfatizar a adaptação e a eficiência, naturaliza desigualdades e transfere para os indivíduos a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. Nesse sentido, o que se anuncia como inovação pedagógica corresponde, na realidade, a um mecanismo de reprodução social que atende às exigências do capital, mascarando seu caráter político por meio da linguagem da técnica. Assim, a crítica de Saviani recai precisamente sobre essa dimensão encoberta, mostrando que a neutralidade proclamada é ilusória e serve para consolidar o ideário neoliberal na educação. Saviani (2011, p. 95) aponta que “[...] o discurso da neutralidade da pedagogia das competências constitui-se em forma de ideologia, na medida em que oculta os interesses que dirige, reforçando a adaptação dos indivíduos às estruturas vigentes”. De forma complementar, Frigotto afirma: “[...] a pedagogia das competências cumpre o papel de sustentar a hegemonia capitalista, pois transforma a educação em um espaço de gestão do trabalho vivo, domesticando-o por meio de linguagens aparentemente científicas” (2010, p. 83). Logo, é interessante lembrar que Apple (2008, p. 141) já advertia que “[...] a aparência de neutralidade técnica sempre acompanha as políticas de padronização, mas por trás delas está o objetivo de alinhar a escola às demandas econômicas dominantes”. Dessa maneira, a pedagogia das competências, ao mesmo tempo em que proclama sua modernidade, reforça práticas antigas de disciplinamento social, deslocando a função da escola pública de promotora de emancipação para reprodutora da ordem, o que a torna peça-chave na consolidação da ideologia neoliberal.

Assim, à medida que se aprofunda a crítica de Saviani, torna-se evidente que a escola pública não pode ser concebida como um espaço de adaptação passiva às demandas externas, mas precisa assumir-se como um lugar de resistência cultural e social, onde o conhecimento sistematizado é apropriado de forma crítica pelos estudantes. Para Saviani (2008, p. 101), “[...] a função da escola consiste em tornar acessível a todos os conhecimentos historicamente produzidos, pois só assim ela pode cumprir seu papel de democratizar o saber e de possibilitar a formação plena dos sujeitos”. Dessa forma, essa perspectiva contrasta radicalmente com a pedagogia das competências, que enfraquece a centralidade do conhecimento e transforma a escola em um espaço de preparação técnica, ajustado às exigências da lógica mercadológica. Como lembra Libâneo: “[...] a escola pública deve ser entendida como um espaço de socialização crítica da cultura, e não como um centro de adestramento de

habilidades fragmentadas” (2010, p. 69). E Duarte (2008, p. 65) ressalta que “[...] a educação escolar só se torna efetivamente emancipadora quando assume o conhecimento científico, artístico e filosófico como instrumentos de libertação e não como mercadorias a serem consumidas”. Portanto, a posição de Saviani não se limita a uma crítica negativa ao tecnicismo, mas aponta para um projeto pedagógico alternativo, em que a escola pública, por meio da mediação docente e do acesso ao conhecimento elaborado, pode resistir às forças da padronização e afirmar-se como locus privilegiado de emancipação intelectual e social.

Desse modo, quando se observa a pedagogia das competências sob o olhar de Saviani, compreende-se que ela opera como um mecanismo de adaptação funcional, que limita o horizonte formativo dos sujeitos e reduz a escola à condição de agência reguladora da inserção social imediata. Saviani (2011, p. 45) destaca que “[...] a pedagogia das competências conduz a uma concepção restrita de educação, pois se limita a preparar o indivíduo para resolver problemas práticos do cotidiano, deixando de lado a formação crítica e integral”. Logo, essa leitura aponta para um esvaziamento do papel histórico da escola, que, em vez de promover a apropriação crítica dos conteúdos, passa a se orientar por tarefas instrumentais e metas de desempenho que se alinham à racionalidade produtivista. Conforme lembra Apple: “[...] quando a educação se estrutura a partir de padrões de eficiência e mensurabilidade, o que se perde é justamente a possibilidade de construir sujeitos capazes de questionar a ordem vigente” (2006, p. 77). E ainda, Libâneo (1990, p. 112) já enfatizava que “[...] a escola que se curva diante de exigências externas perde sua função de mediação cultural e torna-se incapaz de formar cidadãos plenos”. Dito isso, essa constatação ganha relevância no contexto das reformas educacionais recentes, em que a BNCC se torna o principal dispositivo de organização curricular, operando em sintonia com avaliações de larga escala e políticas de responsabilização docente. Assim, a análise de Saviani mostra que o discurso da modernização pela via das competências é, na realidade, uma estratégia de manutenção da ordem social, pois consolida a escola como espaço de conformidade, e não de transformação.

A partir dos anos de 1990, observa-se a difusão de propostas educacionais inspiradas no neoprodutivismo, entre as quais se destaca a chamada pedagogia das competências. Essa pedagogia apresenta-se como alternativa moderna, mas, na verdade, reafirma o caráter funcionalista da escola, ajustando-a às exigências de reconversão produtiva do capital. Sob o pretexto de formar sujeitos autônomos e criativos, transfere para os indivíduos a responsabilidade pela sua própria adaptação às mudanças tecnológicas e organizacionais, desobrigando o Estado e o sistema econômico de garantir condições efetivas de igualdade. A educação, nesse modelo, é reconfigurada como investimento e treinamento, e não como processo de formação humana integral (Saviani, 2021, p. 437).

Assim, quando se examina a pedagogia histórico-crítica como contraponto, percebe-se que ela recoloca a centralidade do conhecimento sistematizado como eixo da formação, recuperando o papel da escola enquanto espaço de acesso aos saberes historicamente produzidos. Saviani (1996, p. 23) afirma que “[...] é tarefa da escola possibilitar ao educando a apropriação crítica da cultura elaborada, pois é esse conhecimento que lhe dá condições de intervir na realidade social”. Esse princípio rompe com a lógica fragmentária da pedagogia das competências, que divide o conhecimento em tarefas parciais e tecnicamente orientadas, restringindo as possibilidades de reflexão crítica dos estudantes. Como lembra Frigotto (2001): “[...] o processo educativo, quando reduzido a habilidades pragmáticas, nega ao sujeito o direito à compreensão da totalidade social e o aprisiona à imediatividade da vida prática” (p. 54). Além disso, convém observar que Libâneo (2010, p. 88) já advertia que “[...] a função social da escola não se cumpre quando se privilegia o treinamento de aptidões em detrimento do desenvolvimento da consciência crítica”. Desse modo, a pedagogia histórico-crítica não se limita a criticar os limites das competências, mas oferece um horizonte pedagógico alternativo, fundado na articulação entre prática social e saber científico, no qual o professor deixa de ser mero aplicador de métodos e assume o papel de mediador da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Assim, a leitura de Saviani revela que a verdadeira modernização da educação não reside em adequá-la às demandas do mercado, mas em torná-la instrumento de emancipação social, capaz de dotar os sujeitos de ferramentas para compreender e transformar o mundo em que vivem.

Desse modo, ao compreender a pedagogia das competências como um dispositivo ideológico, Saviani evidencia que sua função não é apenas pedagógica, mas política, pois atua como estratégia de adaptação dos sujeitos à ordem vigente, naturalizando a desigualdade social. De acordo com o autor, “[...] a pedagogia das competências representa uma atualização do tecnicismo, mascarada sob a roupagem da inovação, mas que continua submetendo a educação às exigências do mercado de trabalho” (Saviani, 2011, p. 64). Dito isso, essa constatação permite visualizar que a lógica das competências, embora apresentada como resposta moderna às demandas da sociedade do conhecimento, de fato limita o alcance da escola pública enquanto espaço de emancipação, pois ao invés de promover a universalização do saber, restringe-o a conteúdos imediatamente úteis e instrumentalizados. Como afirma Apple (2006): “[...] quando a educação se orienta pela ótica da eficiência e da produtividade, o conhecimento deixa de ser um bem social e passa a ser tratado como mercadoria a ser consumida segundo critérios de rentabilidade” (p. 117). Por isso, é fundamental observar que, na análise histórico-crítica, o que está em disputa não é apenas a metodologia ou a forma de organizar o currículo, mas o próprio projeto de sociedade que se materializa na escola. Em outras palavras, a pedagogia das competências expressa a hegemonia neoliberal, ao passo que a pedagogia

histórico-crítica se ancora no compromisso com a transformação social e na luta contra a marginalização das classes trabalhadoras. Assim, Saviani nos convida a compreender que o embate pedagógico é, antes de tudo, um embate ideológico, no qual se decide se a escola deve formar trabalhadores dóceis ou sujeitos críticos capazes de agir politicamente sobre sua realidade.

Além disso, ao recuperar a centralidade da mediação docente, Saviani demonstra que a função do professor não se limita a repassar conteúdos fragmentados, mas envolve a articulação consciente entre o conhecimento historicamente produzido e a experiência concreta dos estudantes, de modo a ampliar suas possibilidades de compreensão crítica da realidade. Desse modo, não se pode ignorar que “[...] a atividade docente é essencialmente uma prática social mediadora, responsável por transformar o saber elaborado em conhecimento acessível, preservando sua complexidade e densidade” (Saviani, 2008, p. 32). Isso significa que o professor não pode ser reduzido à condição de executor de competências previamente definidas por documentos oficiais, pois sua prática exige julgamento, reflexão e escolhas pedagógicas que respondem à realidade viva da sala de aula. Libâneo enfatiza esse aspecto ao afirmar: “[...] ensinar é criar condições para que os alunos assimilem o conhecimento de forma ativa, o que pressupõe a intervenção intencional do professor como mediador” (2012, p. 74). Em consequência disso, percebe-se que a BNCC, ao deslocar a ênfase para resultados padronizados e metas avaliativas, acaba por esvaziar esse papel fundamental do docente, desconsiderando que a educação só se torna emancipadora quando o professor é reconhecido como sujeito histórico capaz de mobilizar saberes e valores em favor da formação plena dos estudantes. Por isso, a análise de Saviani se mostra contundente ao denunciar que a pedagogia das competências, ao fragilizar a mediação docente, compromete a capacidade da escola pública de formar sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social, reduzindo o processo educativo a uma lógica de treinamento adaptativo às necessidades do capital.

Do mesmo modo, ao refletir sobre a centralidade do conhecimento sistematizado, Saviani adverte que a escola deve ter como função primordial garantir o acesso aos conteúdos que representam a síntese mais elaborada da cultura humana, pois somente assim é possível que os alunos avancem em sua formação crítica e não fiquem presos ao imediatismo das práticas cotidianas. Para o autor, “[...] a escola é o espaço próprio de socialização do saber sistematizado, cuja ausência condena os indivíduos à reprodução acrítica de sua experiência imediata” (Saviani, 2011, p. 43). Assim, essa compreensão revela que a pedagogia histórico-crítica se orienta por uma concepção que supera tanto o tecnicismo da pedagogia das competências quanto a fragmentação curricular que ela promove, uma vez que coloca no centro da prática educativa a apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico como direito de todos. Libâneo acrescenta outra dimensão fundamental quando observa: “[...] a

transmissão do conhecimento não significa autoritarismo, mas sim a condição para que os alunos possam se apropriar de instrumentos culturais que os capacitem a pensar por conta própria” (2010, p. 59). Nesse sentido, a crítica de Saviani não se restringe à constatação de que a BNCC prioriza habilidades funcionais, mas vai além, mostrando que, ao negligenciar a riqueza dos saberes sistematizados, a política curricular compromete a função social da escola pública e a condena a um papel secundário no processo de formação integral. Logo, é fundamental perceber que a pedagogia histórico-crítica reafirma a educação como mediação cultural entre o patrimônio histórico da humanidade e as novas gerações, recuperando o sentido de uma escolarização que não se subordina à lógica utilitarista do mercado, mas que se coloca a serviço da emancipação humana e da construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado⁸ (Saviani, 2011, p. 14-15).

Contudo, quando se observa a pedagogia das competências em sua articulação com as políticas de padronização e avaliação, percebe-se que Saviani denuncia nela um caráter ideológico que mascara a precarização da escola pública ao revesti-la de uma suposta modernidade. Em suas palavras, “[...] a pedagogia das competências expressa à ideologia do capital, pois desloca a formação do sujeito para o adestramento de habilidades requeridas pelo mercado” (Saviani, 2008, p. 87). Essa crítica é contundente, porque revela como a educação, ao se organizar em torno de metas mensuráveis, perde de vista sua dimensão humanizadora e passa a funcionar como mecanismo de adaptação social. Nesta mesma direção, Apple também chama a atenção para esse processo quando afirma: “[...] a linguagem das competências, ao invés de emancipar, reforça os mecanismos de controle e de subordinação da escola às exigências empresariais” (2006, p. 112). Isto é, ao cruzar essas perspectivas, torna-se possível compreender que a lógica das competências não apenas desvia o foco da apropriação do conhecimento científico, mas também estreita o horizonte da formação escolar, reduzindo o papel do docente à função de técnico aplicador de metodologias predefinidas. Dessa forma, a pedagogia histórico-crítica, ao contrapor-se a essa visão, reitera que a mediação docente é insubstituível, já que

⁸ Saviani (2011) reafirma que a função essencial da escola é democratizar o acesso ao conhecimento historicamente produzido, garantindo que todos os estudantes se apropriem da herança científica, filosófica e artística da humanidade. Saviani mostra que, ao contrário da pedagogia das competências, a pedagogia histórico-crítica entende o ensino como ato de transmissão cultural mediado e intencional, indispensável à formação crítica e integral. Ver referências.

“[...] é o professor que introduz os alunos no universo cultural, conduzindo-os para além das experiências espontâneas e fragmentadas”, afirma Saviani (2011, p. 61). Assim sendo, a análise de Saviani demonstra que o tecnicismo presente na BNCC e na pedagogia das competências não é neutro, mas antes cumpre a função política de legitimar a escola como espaço de reprodução da lógica capitalista, deslocando o seu compromisso com a emancipação dos sujeitos e com a democratização do conhecimento.

Além disso, ao retomar o debate sobre a função social da escola pública, Saviani enfatiza que sua tarefa não pode ser reduzida à mera transmissão de habilidades fragmentadas, mas deve garantir a todos os estudantes o acesso ao patrimônio cultural historicamente acumulado pela humanidade. Para ele, “[...] a escola é chamada a socializar o saber elaborado, aquele que transcende a experiência imediata e permite compreender criticamente a realidade” (Saviani, 1996, p. 21). Essa afirmação reforça a ideia de que a escola não pode se limitar a preparar para o mercado, mas precisa criar condições para a formação integral, rompendo com a lógica do pragmatismo tecnicista que fundamenta a pedagogia das competências. Nessa mesma direção, Giroux ressalta que “[...] quando a educação é reduzida a um treinamento técnico, a capacidade crítica dos sujeitos é sufocada, e a escola perde sua dimensão democrática” (2014, p. 45). A leitura de Saviani, portanto, recoloca em evidência que a mediação docente é um processo ativo e necessário, pois é por meio do trabalho pedagógico intencional que se efetiva a apropriação de conhecimentos capazes de questionar e transformar as condições sociais. Consequentemente, a crítica à pedagogia das competências ganha densidade ao mostrar que sua ênfase no desempenho e na padronização esvazia a escola de seu papel político-cultural, deslocando a centralidade da formação crítica para a adaptação funcional. Desse modo, a pedagogia histórico-crítica reitera a urgência de compreender a educação como prática social voltada à emancipação, pois somente quando a escola se reconhece como mediadora do saber sistematizado é que ela pode cumprir seu compromisso com a democratização do conhecimento e com a transformação das relações sociais vigentes.

Do mesmo modo, é importante perceber que Saviani relaciona a pedagogia das competências ao que denomina de ideologia funcionalista⁹, na medida em que esta naturaliza as desigualdades e

⁹ Dermeval Saviani relaciona a pedagogia das competências ao que denomina de ideologia funcionalista, ao considerar que essa perspectiva educativa reforça a adaptação dos sujeitos às estruturas sociais existentes, naturalizando as desigualdades e esvaziando o potencial crítico da escola. Para o autor, a ênfase nas competências desloca o foco da formação humana integral para o desenvolvimento de habilidades instrumentais voltadas à produtividade e à empregabilidade, convertendo a educação em um mecanismo de regulação social e econômica. Assim, a pedagogia das competências expressa uma concepção tecnicista que ajusta a escola às demandas do capital, afastando-a de sua função emancipadora e transformadora. Saviani (2008, p. 93) observa que “[...] a pedagogia das competências expressa uma ideologia tecnicista, na medida em que desloca o eixo da educação do conhecimento para a habilidade, reforçando a lógica do capital”. Ver: SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

atribui à escola a função de preparar indivíduos para ocuparem seus lugares pré-definidos na estrutura social. Logo, ao analisar esse processo, ele afirma que “[...] ao enfatizar competências específicas, a escola deixa de cumprir sua função de socialização do conhecimento universal e se converte em instrumento de reprodução das condições de exploração” (Saviani, 2008, p. 93). Logo, tal crítica evidencia que a ênfase nas competências não se limita a uma escolha metodológica, mas está profundamente vinculada a interesses políticos e econômicos que visam conformar a escola às demandas do capital. Apple contribui para esse debate ao afirmar: “[...] a centralidade da avaliação padronizada e da linguagem das competências é um recurso para disciplinar professores e alunos, submetendo-os às métricas empresariais” (2008, p. 101). Assim, essa perspectiva mostra que, sob a aparência de modernização e eficiência, a pedagogia das competências acaba esvaziando o sentido da educação como prática crítica, deslocando a responsabilidade para os sujeitos e ocultando a lógica estrutural da desigualdade. Desse modo, a análise de Saviani revela que a escola, quando capturada por essa ideologia, deixa de ser espaço de emancipação e passa a atuar como engrenagem na manutenção da ordem social vigente. Dito isso, a pedagogia histórico-crítica se coloca como contraponto, recuperando a função cultural e política da educação e ressaltando que “[...] cabe à escola não reproduzir a sociedade tal como ela é, mas mediar a apropriação crítica do saber para transformar a realidade” (Saviani, 2011, p. 74). Nesse sentido, compreender a crítica de Saviani é fundamental para evidenciar que a pedagogia das competências, longe de ser neutra, constitui uma estratégia de ajuste da escola à racionalidade do mercado, ao passo que a pedagogia histórico-crítica reafirma a centralidade do conhecimento como condição de emancipação.

A pedagogia das competências emerge como uma resposta funcional às exigências da reestruturação produtiva. Em nome da empregabilidade e da flexibilidade, redefine-se o papel da escola, que passa a operar como agência de adestramento para o trabalho. Sob o discurso da autonomia e da criatividade, promove-se uma adaptação acrítica às demandas do mercado. Essa pedagogia, ao privilegiar o ‘saber fazer’ em detrimento do ‘saber pensar’, legitima a divisão social do trabalho e naturaliza a desigualdade, convertendo a formação humana em instrumento de produtividade econômica (Saviani, 2021, p. 439).

Além disso, convém observar que a crítica de Saviani à pedagogia das competências não se restringe a um embate teórico, mas se materializa na denúncia dos efeitos concretos dessa abordagem sobre a escola pública e sobre os sujeitos que dela participam. Assim, ao privilegiar resultados mensuráveis e competências fragmentadas, os currículos acabam reduzindo a possibilidade de acesso ao conhecimento universal e integral. Saviani (2011, p. 46) alerta que “[...] quando a escola limita-se a transmitir apenas aquilo que é considerado útil para o desempenho imediato de funções no mercado de trabalho, ela abdica de seu papel histórico de socialização do saber sistematizado”. Nesse mesmo

horizonte, a análise de Giroux reforça a crítica ao demonstrar que “[...] as políticas educacionais moldadas pela racionalidade neoliberal retiram da escola seu potencial democrático, impondo uma visão técnica e mercadológica que limita a ação pedagógica” (2014, p. 57). Assim, o docente passa a ser concebido como mero executor de competências predefinidas, e os estudantes, como receptores de habilidades funcionais, o que compromete a dimensão crítica e emancipadora do processo formativo. Logo, é nesse contexto que a pedagogia histórico-crítica insiste na centralidade do conhecimento como mediação indispensável para que os sujeitos possam compreender e transformar a realidade, superando a alienação e a adaptação passiva. Desse modo, mostra-se que a pedagogia das competências, ao se alinhar às exigências do mercado, não apenas redefine o papel da escola, mas compromete seu caráter público e democrático, fragilizando a possibilidade de construção de um projeto educativo que tenha como horizonte a emancipação humana. Assim, a defesa de Saviani emerge como uma alternativa contra-hegemônica, reafirmando a escola como espaço de formação plena e crítica.

Do mesmo modo, é importante destacar que a pedagogia histórico-crítica parte do princípio de que a educação não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas, mas deve ser compreendida como prática social indissociável das contradições históricas e das lutas de classes. Nesse sentido, a escola assume o papel de mediação entre o saber elaborado e os sujeitos em processo de formação, garantindo que o conhecimento não seja privilégio de poucos, mas direito de todos. Para Saviani (2008, p. 72), “[...] o trabalho educativo se caracteriza como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim sendo, essa perspectiva se opõe frontalmente à lógica das competências, que tende a fragmentar e instrumentalizar o saber, transformando-o em mera resposta às demandas imediatas do mercado de trabalho. Em reforço a esse argumento, Apple observa que “[...] o currículo, quando submetido à racionalidade do capital, passa a ser instrumento de reprodução das desigualdades sociais, na medida em que privilegia conhecimentos considerados úteis economicamente em detrimento da formação crítica” (2006, p. 39). Dessa forma, a centralidade atribuída por Saviani ao conhecimento sistematizado não é apenas uma defesa acadêmica, mas uma aposta na possibilidade de emancipação dos sujeitos pela via da apropriação crítica do saber, recuperando a historicidade e a intencionalidade transformadora da prática pedagógica. Logo, esse enfoque amplia o horizonte da escola pública, deslocando-a do papel de mera transmissora de competências utilitaristas para afirmar-se como espaço de produção cultural, socialização crítica e construção de uma consciência social capaz de enfrentar as desigualdades estruturais.

Dessa forma, em continuidade a esse raciocínio, em que se destacou o caráter tecnicista da pedagogia das competências e sua vinculação direta à lógica do capital humano, é possível avançar para o entendimento de como esse modelo desemboca naquilo que Dermeval Saviani chamou de “educação domesticada”. O termo, longe de ser apenas uma metáfora, explicita um processo pedagógico em que o sujeito não é formado para a crítica ou para a emancipação, mas para a adaptação passiva ao sistema, tornando-se funcional às engrenagens do mercado. Saviani (2008, p. 93) alerta que “[...] a pedagogia das competências desconsidera a dimensão crítica da educação, convertendo-a em um mecanismo de ajuste dos indivíduos às exigências imediatas do sistema produtivo”, mostrando que a escola perde sua vocação de espaço de humanização plena e se transforma em um aparelho de conformação social. Esse movimento é visível na BNCC, cuja organização curricular está centrada em competências e habilidades que devem ser verificadas em avaliações externas, deixando de lado a transmissão sistemática do conhecimento historicamente acumulado. E ainda, convém observar que, ao privilegiar a lógica dos resultados, a BNCC reforça a passividade e o adestramento, pois não oferece condições para que os alunos desenvolvam consciência histórica, política e cultural. Frigotto, por sua vez, reforça essa crítica quando afirma que “[...] ao reduzir a formação humana a um conjunto de capacidades utilitárias, a escola pública passa a ser um instrumento de manutenção da ordem social e de naturalização das desigualdades” (2010, p. 77). Assim, pode-se afirmar que a “educação domesticada” é justamente essa forma de escolarização que, em vez de formar cidadãos críticos, gera sujeitos dóceis e conformados, incapazes de problematizar a realidade que os circunda, atendendo antes às demandas do capital do que às necessidades sociais de transformação.

A pedagogia das competências, difundida a partir da década de 1990, constitui a forma contemporânea da pedagogia tecnicista. Sob o discurso da inovação, ela reafirma a função adaptativa da escola, ajustando o processo educativo às exigências do mercado de trabalho e ao ideário do capital humano. A educação, nessa perspectiva, é domesticada: perde sua dimensão crítica e se converte em instrumento de regulação social, treinando os indivíduos para o desempenho eficiente de papéis previamente definidos. Essa lógica desloca o sentido histórico da escola pública, que deixa de ser mediadora da cultura universal para tornar-se agência de socialização funcional, promotora da adequação e da conformidade (Saviani, 2021, p. 441).

Além disso, quando se aprofunda a noção de “educação domesticada” em Saviani, percebe-se que ela não se limita ao simples adestramento técnico, mas envolve um processo mais amplo de despolitização do ensino, no qual a formação crítica é substituída por treinamentos de habilidades instrumentais. Em outras palavras, a BNCC, ao estruturar o currículo em torno das dez competências gerais, retira da escola o papel de espaço de debate político e cultural, para convertê-la em um local de aferição de resultados mensuráveis. Saviani (2007, p. 65) observa que “[...] a pedagogia das

competências se caracteriza pela fragmentação do conhecimento e pela primazia da adaptação funcional, em detrimento da compreensão crítica da realidade”, deixando claro que essa proposta educacional não é neutra, mas carregada de um viés ideológico que privilegia a lógica empresarial. De forma complementar, cabe ressaltar que a organização curricular por competências responde diretamente a indicadores externos, como o SAEB e o PISA, fazendo com que os docentes se sintam pressionados a alinhar suas práticas a metas e rankings de desempenho. Como destaca Arroyo: “[...] a escola é chamada a treinar, avaliar e classificar, mais do que a educar no sentido amplo da formação humana” (2011, p. 42). Desse modo, a “educação domesticada” torna-se evidente, já que o horizonte de transformação social é substituído pela obsessão com indicadores e pela redução do conhecimento a sua função utilitária imediata, produzindo sujeitos que, embora aptos a realizar tarefas, permanecem incapazes de compreender criticamente a sociedade em que vivem.

Contudo, ao observarmos a progressiva implementação da BNCC e sua relação direta com os sistemas de avaliação em larga escala, vemos que a “educação domesticada” vai se consolidando não apenas no currículo formal, mas também na própria prática docente, que é submetida a padrões externos de controle. A lógica das competências, neste quadro, longe de favorecer a autonomia do professor, acaba por reduzi-lo a mero executor de tarefas previamente definidas, o que contrasta radicalmente com o papel do educador defendido pela pedagogia histórico-crítica. Saviani (2011, p. 88) assinala que “[...] quando o ensino é reduzido a treinamento para a aquisição de habilidades, perde-se o sentido de mediação crítica do conhecimento, e a escola se limita a formar sujeitos dóceis às demandas do sistema produtivo”, evidenciando o risco de transformar a educação em mera peça da engrenagem econômica. Do mesmo modo, é importante destacar que a BNCC funciona como um guia que uniformiza as práticas e que, em nome da equidade, apaga as diversidades regionais, culturais e sociais que marcam o Brasil. Como afirma Freitas: “[...] a padronização curricular atua como mecanismo de homogeneização que inviabiliza a pluralidade de experiências formativas e impõe à escola uma lógica empresarial de eficiência” (2018, p. 53). Assim, a “educação domesticada” ganha contornos ainda mais claros, pois a escola, ao invés de ser espaço de reflexão crítica e emancipação, converte-se em lugar de reprodução de indicadores e de preparação de mão de obra adaptável, incapaz de enfrentar os desafios estruturais da sociedade.

Além disso, é fundamental observar que a padronização imposta pela BNCC repercute diretamente sobre a função social da escola, deslocando-a de um espaço de formação crítica para um ambiente que opera prioritariamente segundo parâmetros técnicos e indicadores de desempenho. Nesse processo, os professores passam a ser pressionados a ajustar suas práticas a metas externas, o que compromete a mediação essencial entre o aluno e o conhecimento historicamente produzido.

Saviani (2008, p. 72) enfatiza que “[...] a educação deve ser compreendida como um ato político e pedagógico voltado à apropriação crítica da cultura acumulada, e não como mera adaptação a tarefas fragmentadas ditadas pelo mercado”. Dessa forma, a ideia de “educação domesticada” ganha força, pois o papel da escola se restringe a transmitir competências utilitárias, sem promover a elevação intelectual e cultural dos sujeitos. Do mesmo modo, convém ressaltar que a BNCC, ao enfatizar resultados mensuráveis e habilidades operacionais, deixa em segundo plano a formação plena e integral, abrindo caminho para que prevaleça uma concepção de ensino instrumental. Como bem coloca Libâneo: “[...] o currículo pautado em indicadores de desempenho contribui para esvaziar a dimensão social e política da educação, reduzindo-a a técnicas de adestramento” (2012, p. 64). Assim, ao se consolidar como política oficial, a BNCC reforça um modelo de escolarização que atende mais aos imperativos do capital e da gestão empresarial do que às necessidades de emancipação humana, confirmando o diagnóstico de Saviani de que se trata de um projeto alinhado à lógica da “educação domesticada”, voltada à manutenção da ordem social vigente.

Do mesmo modo, é necessário compreender que a ideia de “educação domesticada” atinge não apenas os estudantes, mas também a identidade e a autonomia dos professores, que se veem aprisionados em um esquema de metas e indicadores que pouco dialogam com sua prática cotidiana e com as reais demandas dos alunos. Nessa perspectiva, a alienação docente se aprofunda, uma vez que o professor deixa de ser protagonista do processo educativo para se tornar executor de prescrições curriculares rígidas. Saviani (2011, p. 45) observa que “[...] a atividade educativa, quando reduzida a protocolos técnicos, priva o educador de sua função de mediador crítico e o converte em aplicador de receitas previamente estabelecidas”. Logo, é nesse ponto que a lógica empresarial da BNCC se revela de forma mais intensa, pois o docente passa a ser avaliado não pela sua capacidade de construir vínculos pedagógicos e promover aprendizagens significativas, mas pelo grau de adequação ao sistema de avaliação externa. De acordo com Libâneo: “[...] a ênfase em resultados quantificáveis corrói a autonomia pedagógica e reduz a prática docente a uma engrenagem funcional dentro da lógica produtiva” (2010, p. 83). Assim sendo, a alienação que Saviani denuncia não se restringe à perda da função crítica da escola, mas alcança também a dimensão do trabalho docente, que se vê engessado por parâmetros externos que desconsideram a complexidade da relação pedagógica. Portanto, a “educação domesticada” não se limita a moldar sujeitos dóceis, mas atinge igualmente os mediadores do processo educativo, transformando-os em operadores de um sistema que neutraliza a possibilidade de emancipação.

Além disso, convém observar que essa perspectiva educacional se revela de forma contundente na maneira como a BNCC fragmenta o conhecimento em competências e habilidades isoladas,

retirando-lhe a densidade histórica, política e social que deveria estar no centro da formação escolar. Dessa maneira, ao privilegiar a ideia de competências, a BNCC tende a esvaziar os conteúdos de sua função crítica, transformando-os em simples instrumentos de adaptação ao mercado de trabalho. Como afirma Saviani (1996, p. 72), “[...] a pedagogia das competências, ao substituir a centralidade do conhecimento pela ênfase em habilidades práticas, realiza uma inversão que enfraquece a função emancipadora da escola”. É possível perceber, nesse cenário, que a totalidade crítica do saber é substituída pela lógica da utilidade imediata, na qual o valor do conhecimento se mede pelo seu potencial de aplicação em contextos produtivos. Libâneo declara: “[...] quando o conhecimento é reduzido a um conjunto de destrezas, perde-se a dimensão formativa integral, e a escola passa a operar como centro de adestramento” (1990, p. 57). Em consequência disso, o sujeito deixa de ser compreendido como ser histórico em processo de formação plena para ser tratado como recurso funcional, cuja aprendizagem se resume à aquisição de competências úteis ao desempenho econômico. Com efeito, a leitura savianiana da BNCC permite perceber que essa opção curricular não apenas despolitiza a escola, mas enfraquece o papel do conhecimento como mediação para a emancipação humana, reforçando uma racionalidade instrumental que aprisiona a educação em moldes estreitos e adaptativos.

A pedagogia das competências, ao converter o conhecimento em instrumento de adaptação, dissolve a unidade entre teoria e prática e fragmenta o saber em habilidades desconexas. A formação deixa de visar à compreensão crítica da realidade para se limitar à preparação de indivíduos aptos a responder de forma eficiente às demandas do mercado. Nessa perspectiva, o conteúdo perde seu valor emancipador, transformando-se em meio de ajuste social. A escola, então, já não se orienta pela transmissão do patrimônio cultural da humanidade, mas pela lógica utilitarista que mede o valor do conhecimento pela sua aplicabilidade imediata (Saviani, 2021, p. 438).

Do mesmo modo, é importante destacar que a expansão das avaliações em larga escala, como o ENEM e o SAEB, consolida a lógica da “educação domesticada”, pois reforça a padronização de conteúdos e a centralidade em resultados quantitativos que servem mais a rankings e comparações internacionais do que à formação crítica dos estudantes. Nesse sentido, a BNCC se torna um instrumento regulador, em que a prática docente passa a ser medida por parâmetros externos, deslocando a autonomia pedagógica em favor de metas pré-estabelecidas. Saviani afirma que “[...] a pedagogia das competências encontra nas avaliações externas o terreno fértil para se desenvolver, já que ambas compartilham a lógica da mensuração e da homogeneização do ensino” (2008, p. 63). Por isso, em vez de promover a reflexão e o aprofundamento dos conteúdos, o currículo se orienta pela preparação para testes, reduzindo o processo educativo a uma corrida por indicadores. É possível ver que essa dinâmica acarreta uma transformação do papel do professor, que deixa de ser mediador do

conhecimento crítico e se converte em executor de tarefas ditadas por sistemas avaliativos. Como ressalta Saviani (2011, p. 45), “[...] a redução da escola a resultados mensuráveis não apenas limita o alcance da formação, mas também anula a possibilidade de construção de sujeitos historicamente conscientes”. Assim sendo, compreende-se que a BNCC, articulada a essas avaliações, não apenas legitima uma racionalidade mercadológica, mas também enfraquece a função social da escola, deslocando-a para o campo da regulação tecnocrática e da produção de sujeitos dóceis e adaptados, em detrimento de uma formação plena e crítica que a pedagogia histórico-crítica defende como horizonte emancipador.

Em consequência disso, ao se observar o impacto direto da BNCC sobre o trabalho docente, nota-se que a racionalidade das competências e das avaliações em larga escala redefine o papel do professor, transformando-o em executor de conteúdos previamente delimitados e monitorados por índices de desempenho. Assim, a docência passa a ser guiada por planilhas, metas e resultados, o que esvazia seu potencial crítico e reduz a prática pedagógica a uma função burocrática de aplicação de métodos e estratégias padronizadas. Nesse horizonte, não se pode ignorar que Saviani (1996, p. 57) afirma que “[...] quando a escola abdica de sua tarefa de transmissão sistemática do conhecimento e se limita a operacionalizar habilidades, ela se converte em aparelho reproduzidor da ordem social estabelecida”. Além disso, essa dinâmica contribui para um processo de desprofissionalização do magistério, uma vez que a autonomia pedagógica é substituída por prescrições curriculares que restringem a criatividade e a reflexão crítica do educador. Em outras palavras, a BNCC, ao vincular-se diretamente às políticas de responsabilização docente, consolida uma lógica de culpabilização que transfere aos professores a responsabilidade por problemas estruturais da educação, como se o insucesso escolar pudesse ser explicado unicamente pela eficiência ou ineficiência da prática em sala de aula. Como destaca Apple (2006, p. 88), “[...] a cultura da responsabilização desloca o debate educacional para o campo da eficácia técnica, silenciando as dimensões sociais, políticas e econômicas que determinam a escolarização”. Desse modo, a pedagogia histórico-crítica oferece um contraponto fundamental, pois reafirma que a prática docente deve ser compreendida como mediação intencional que visa à emancipação, e não como mera execução de prescrições externas. Logo, entende-se que a crítica de Saviani à pedagogia das competências não apenas denuncia os limites dessa perspectiva tecnicista, mas também propõe um horizonte alternativo em que a escola e o professor recuperem seu papel como agentes de transformação social, superando a lógica da educação domesticada e recolocando o conhecimento e a consciência crítica no centro do processo educativo.

Dessa forma, torna-se necessário avançar para a reflexão acerca das possibilidades de superação desse modelo por meio de perspectivas emancipatórias que resgatem a dimensão crítica e

transformadora da escola. Evidenciou-se como a BNCC, ao adotar a lógica das competências, reduz a função educativa a um treinamento adaptativo, logo, cabe retomar que a educação, quando pensada de modo integral, deve estar orientada para a formação omnilateral dos sujeitos e não apenas para sua utilidade imediata. Saviani (2008, p. 72) destaca que “[...] o trabalho educativo tem por finalidade possibilitar a cada indivíduo apropriar-se das objetivações humanas necessárias à sua plena formação, indo além da preparação para funções imediatas”, indicando que a escola não pode se restringir a formar recursos humanos para o mercado, mas deve garantir acesso ao patrimônio cultural da humanidade. Assim, a pedagogia histórico-crítica, nesse sentido, aparece como alternativa que devolve ao conhecimento seu papel de mediação essencial, fortalecendo a consciência crítica e permitindo que os estudantes compreendam a realidade para transformá-la. E ainda, Paulo Freire enfatiza que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção e a sua construção” (2014, p. 47), ressaltando que a prática pedagógica precisa estar fundada no diálogo, no questionamento e na problematização constante do mundo vivido. Assim sendo, pode-se afirmar que a educação emancipadora se coloca como resposta concreta à domesticidade denunciada anteriormente, na medida em que recupera a função política e social da escola, transformando-a em espaço de liberdade e de formação integral.

A pedagogia histórico-crítica parte do pressuposto de que a educação não se reduz ao treinamento de habilidades nem à adaptação a papéis sociais predefinidos. Trata-se de um processo intencional que visa possibilitar aos educandos a apropriação crítica das objetivações humanas, para que possam compreender e transformar as condições concretas de sua existência. A formação omnilateral constitui, assim, o horizonte da educação emancipadora, que se realiza pela mediação do conhecimento e pelo exercício da práxis consciente. Formar é humanizar, e humanizar é libertar o homem das limitações impostas pela alienação (Saviani, 2011, p. 67).

Além disso, quando se pensa em alternativas à pedagogia das competências, é fundamental compreender que o centro da transformação não reside apenas na reorganização curricular, mas no modo como o trabalho pedagógico é concebido e orientado. A pedagogia histórico-crítica parte do pressuposto de que o conhecimento não pode ser reduzido a habilidades operacionais, mas deve ser apreendido como mediação indispensável para a formação integral do sujeito. Nesse sentido, é importante destacar que Saviani (2008, p. 67) observa: “[...] a escola deve ser o espaço privilegiado de socialização do saber elaborado, pois somente assim se garante que os estudantes transcendam as condições imediatas de sua experiência cotidiana”. Ao mesmo tempo, convém observar que essa perspectiva dialoga com a educação problematizadora freireana, a qual busca desafiar o aluno a ler criticamente o mundo. Como afirma Paulo Freire, “[...] ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, o que significa que não há ensino neutro, mas sempre comprometido com uma visão

de mundo” (1996, p. 43). Dessa forma, percebe-se que uma educação emancipadora se constrói no entrelaçamento entre a transmissão sistemática do conhecimento e o estímulo à crítica social, garantindo que a escola não se limite a formar sujeitos dóceis e adaptados ao mercado, mas sim cidadãos conscientes de sua realidade e preparados para transformá-la. Em outras palavras, a emancipação não se realiza na passividade, mas na capacidade de questionar, intervir e reconstruir coletivamente os sentidos da prática social.

Do mesmo modo, é fundamental observar que a educação emancipadora não se limita a preparar indivíduos para tarefas pontuais do mercado, mas deve ser compreendida como um processo amplo de formação humana que envolve consciência histórica, criticidade e capacidade de intervenção social. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica recupera a centralidade do conhecimento sistematizado, defendendo que a escola deve ultrapassar a visão imediatista das competências e se consolidar como espaço de reflexão, crítica e emancipação. Libâneo (2012, p. 94) destaca que “[...] a transmissão dos conteúdos científicos e culturais é condição indispensável para que os educandos tenham acesso ao patrimônio histórico da humanidade e possam, assim, participar de sua recriação”. Logo, essa compreensão aproxima-se do pensamento de Saviani (2005, p. 29), para quem “[...] a pedagogia das competências converte-se em um discurso de adequação funcional, pois fragmenta os conhecimentos e os converte em treinamentos para o desempenho imediato”. Dessa forma, evidencia-se que a escola, quando reduzida a uma instituição de adestramento de habilidades, deixa de formar sujeitos críticos, tornando-se apenas uma engrenagem de reprodução da lógica produtivista. Contudo, a análise savianiana aponta para outra via: a escola como espaço de resistência, onde o conhecimento é mediado pelo trabalho docente e ressignificado pelo aluno em seu contato com a realidade. Ou seja, isso implica reconhecer que a emancipação não é resultado automático da escolarização, mas de uma prática educativa intencional, que articule teoria e prática, e que se comprometa com a superação das desigualdades sociais.

Assim sendo, é preciso destacar que a concepção de educação defendida por Saviani se opõe frontalmente à lógica da BNCC, pois ao priorizar as competências, a Base tende a reforçar um modelo utilitarista de escolarização, preocupado mais em atender às demandas do capital do que em possibilitar a formação crítica do sujeito. Nesse horizonte, a pedagogia histórico-crítica surge como contraponto, uma vez que busca promover a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos como parte do processo de humanização. Como afirma Saviani (2008, p. 45), “[...] a escola deve organizar o ensino de forma a permitir que os alunos tenham acesso aos instrumentos culturais necessários para compreender e transformar a realidade em que vivem”. Do mesmo modo, Libâneo (2012, p. 88) enfatiza: “[...] a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante compreende a

historicidade dos conteúdos e os articula às condições concretas de sua existência”. Por isso, pode-se afirmar que a ideia de uma “educação domesticada”, presente na lógica das competências, reforça a adaptação às estruturas sociais estabelecidas, impedindo que o conhecimento escolar seja utilizado como ferramenta de emancipação. Assim, essa perspectiva conduz a uma visão limitada da escola, que deixa de ser espaço de criticidade para se tornar apenas um mecanismo de adequação funcional, alinhado ao discurso empresarial da eficiência e da produtividade. Isto é, ao resgatar a centralidade do trabalho educativo, a pedagogia histórico-crítica defende que a mediação docente é condição para que os conteúdos se tornem instrumentos de compreensão e transformação do mundo, superando o reducionismo imposto pelas políticas de padronização curricular.

Além disso, convém observar que o conceito de “educação domesticada”, quando analisado a partir de Saviani, explicita os limites da BNCC enquanto proposta curricular que, ao se orientar pela lógica da empregabilidade, transforma o processo formativo em simples adestramento técnico. Isso significa que a escola deixa de cumprir sua função social de socialização do conhecimento historicamente produzido, priorizando apenas habilidades pragmáticas e fragmentadas. Como aponta Frigotto (2010, p. 63), “[...] a centralidade das competências representa um deslocamento da educação como direito para a educação como investimento econômico, em que o aluno é reduzido à condição de recurso humano”. De igual maneira, Dermeval Saviani observa que “[...] a pedagogia das competências expressa uma ideologia tecnicista, uma vez que desloca o eixo da educação do conhecimento para a habilidade, reforçando a lógica do capital” (2008, p. 112). Desse modo, essa compreensão permite articular o debate entre padronização e formação integral, pois enquanto a BNCC reafirma a lógica empresarial, a pedagogia histórico-crítica enfatiza que a tarefa da escola é possibilitar a apropriação dos conteúdos sistematizados, assegurando aos estudantes condições de interpretar criticamente a realidade e, sobretudo, de intervir nela. Em outras palavras, ao invés de preparar sujeitos dóceis e adaptáveis, trata-se de formar cidadãos que compreendam as contradições sociais e possam agir de modo consciente. Desse modo, nota-se que a crítica savianiana à pedagogia das competências não se limita a uma oposição conceitual, mas denuncia a função ideológica desse modelo, mostrando como ele legitima a desigualdade ao apresentar-se como neutro e técnico.

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais e determinadas atitudes que, em última instância, servem à ampliação da capacidade de trabalho e de produção. Nessa ótica, a educação converte-se em um investimento como qualquer outro, devendo gerar retornos econômicos e justificar-se pela produtividade que proporciona. A formação humana é, assim, subordinada aos imperativos do mercado e perde sua dimensão crítica e emancipadora, tornando-se instrumento de adequação social e ideológica (Frigotto, 2001, p. 40).

Do mesmo modo, é importante destacar que Saviani, ao analisar a pedagogia das competências, mostra como ela desloca a centralidade da educação para critérios de eficácia e de ajustamento, reduzindo o trabalho docente a mero executor de prescrições externas. Assim, a BNCC se configura como um instrumento que, ao padronizar currículos e práticas, impõe ao professor a tarefa de adequar sua ação a metas previamente definidas, comprometendo sua autonomia intelectual. Como sintetiza Arroyo (2013, p. 47), “[...] a homogeneização curricular desconsidera as condições reais das escolas e as singularidades dos sujeitos, reforçando uma visão uniforme que responde mais a interesses do mercado do que às necessidades sociais”. Nesse mesmo horizonte, Saviani observa: “[...] a pedagogia das competências, ao privilegiar a operacionalização de habilidades, traduz-se em um retrocesso em relação à concepção histórico-crítica de educação, pois abandona a formação integral em prol da funcionalidade imediata” (2011, p. 89). Essa leitura evidencia que a BNCC, sob a aparência de modernização pedagógica, promove uma despolitização da prática escolar, deslocando o sentido do ensino para resultados quantificáveis e deixando em segundo plano a dimensão crítica e emancipadora. Em consequência disso, os professores são pressionados a responder a indicadores padronizados de desempenho, o que reforça a lógica meritocrática e esvazia a possibilidade de um ensino problematizador. Dessa forma, compreende-se que a educação domesticada não se limita a um conceito teórico, mas se manifesta concretamente na realidade escolar, reforçando desigualdades estruturais e limitando a potência transformadora da escola pública.

Além disso, cabe ressaltar que a lógica da BNCC, ao ser vinculada diretamente a avaliações externas como o ENEM e o SAEB, intensifica a padronização e reconfigura a função da escola em torno de metas previamente definidas por organismos estatais e internacionais, deslocando o foco da formação plena para o alcance de índices numéricos. Em outras palavras, a docência passa a ser enquadrada em uma racionalidade que mede sua eficácia pela capacidade de alinhar conteúdos ao que será posteriormente cobrado nas provas. Saviani (2011, p. 103) explica que “[...] quando o ensino se reduz ao treinamento para avaliações, o conhecimento deixa de ser compreendido em sua historicidade e passa a ser manipulado como um conjunto de habilidades fragmentadas”. De igual maneira, Arroyo afirma: “[...] o professor, nessa lógica, é responsabilizado pelo fracasso ou sucesso do aluno, sem que se considerem as condições sociais, estruturais e históricas que determinam a aprendizagem” (2013, p. 55). Assim, a política educacional transfere para o indivíduo – aluno ou professor – o peso do resultado, naturalizando as desigualdades e reforçando um discurso de meritocracia que ignora o contexto. Logo, essa concepção de educação domesticada, ao transformar o professor em técnico e o aluno em executor de tarefas, limita a dimensão política do processo educativo e impede que a escola seja espaço de crítica, resistência e emancipação. Por isso, compreende-se que o modelo de

competências, ao dialogar diretamente com o paradigma de mercado, reforça a lógica de adaptação em detrimento da formação crítica e cidadã, mantendo a escola como instância de reprodução social em vez de emancipação.

Dessa forma, é importante destacar que a noção de educação domesticada não pode ser compreendida apenas como um problema técnico ou administrativo, mas sim como expressão de um projeto político mais amplo que redefine o papel da escola pública em consonância com a lógica neoliberal. Quando o currículo é reduzido a competências e habilidades mensuráveis, perde-se a possibilidade de conectar o conhecimento escolar à totalidade da vida social, cultural e histórica dos sujeitos. Nesse sentido, é possível afirmar que Saviani (2008, p. 79) ressalta que “[...] uma educação que se limita a ajustar os indivíduos ao sistema de produção, sem lhes oferecer meios de questionar e transformar esse sistema, converte-se em instrumento de reprodução das desigualdades”. De maneira complementar, Freitas aponta: “[...] ao responsabilizar o professor por índices e resultados, esvazia-se a dimensão política da docência e se fortalece uma visão tecnicista e utilitarista da educação” (2012, p. 41). Assim, a BNCC, longe de ser apenas uma referência pedagógica, insere-se num processo de regulação social que neutraliza a crítica, substitui a autonomia dos sujeitos pela conformidade às demandas externas e enfraquece a ideia de educação como prática da liberdade. Dessa forma, a crítica de Saviani à pedagogia das competências revela não apenas uma preocupação teórica, mas, sobretudo, uma denúncia da captura da escola por interesses de mercado, ao mesmo tempo em que convoca a repensar os rumos da educação brasileira em direção a um horizonte verdadeiramente emancipador, em que a centralidade do conhecimento sistematizado e a mediação crítica do professor sejam reconhecidas como fundamentos para a formação integral do ser humano.

4 CONCLUSÃO

Ao longo da análise realizada, foi possível compreender que a adoção da pedagogia das competências pela BNCC consolida uma lógica que privilegia a adaptação às demandas do mercado em detrimento da formação plena dos sujeitos. Esse movimento não se apresenta de forma neutra, mas se ancora em políticas de padronização, métricas de avaliação externa e objetivos pragmáticos que reduzem o papel da escola a um espaço de treinamento e ajustamento social. Nesse sentido, a educação perde seu caráter formativo mais amplo, pois se limita a fornecer respostas rápidas e operacionais para problemas imediatos, esvaziando sua dimensão crítica. Logo, a proposta de uma educação historicamente comprometida com a emancipação, tal como defende a pedagogia histórico-crítica, acaba obscurecida por uma visão que fragmenta o conhecimento e subordina a prática pedagógica a indicadores externos. Essa configuração revela que a escola, ao invés de possibilitar a leitura crítica

da realidade, passa a reforçar comportamentos funcionais, moldados para o atendimento das exigências de produtividade e eficiência. Assim, torna-se evidente que o horizonte de transformação social se fragiliza, pois o espaço escolar deixa de ser um território de formação integral para se converter em um ambiente de ajustamento às estruturas vigentes.

Além disso, ao deslocar o foco da centralidade do conhecimento para a ênfase em habilidades operacionais, a BNCC institui uma concepção reducionista de formação, que distancia a escola de sua função social de promover o acesso ao saber sistematizado. Logo, essa escolha metodológica reforça a ideia de que basta ao estudante dominar competências básicas para ser considerado apto à vida em sociedade, o que, em última instância, nega o direito ao conhecimento científico e cultural de forma plena. O que se observa, portanto, é um estreitamento do currículo, em que conteúdos historicamente fundamentais perdem espaço para práticas de caráter utilitarista. Assim, a mediação docente, entendida na pedagogia histórico-crítica como elemento indispensável para a formação crítica, é enfraquecida, uma vez que o professor passa a ser pressionado a adequar sua prática a parâmetros externos de avaliação. Essa situação aprofunda o processo de despolitização do ensino, transformando o trabalho pedagógico em um conjunto de técnicas repetitivas e alinhadas a resultados imediatos. Dito isso, ao invés de produzir sujeitos conscientes e capazes de intervir na realidade, forma-se um perfil de estudante domesticado, dócil, adaptável, mas carente de instrumentos para interpretar criticamente o mundo em que vive.

Do mesmo modo, é importante destacar que a lógica instaurada pela BNCC está em consonância com os dispositivos globais de avaliação em larga escala, como PISA, ENEM e SAEB, que padronizam resultados e reduzem o processo educativo a números e índices de desempenho. Esse alinhamento reforça a racionalidade de mercado, em que a eficiência e a produtividade se sobrepõem à formação humanizadora. Em consequência disso, a escola é convertida em um espaço de treinamento de competências mensuráveis, deixando de lado a dimensão política e ética da educação. Saviani, ao criticar essa tendência, aponta que a educação emancipadora deve se orientar pela transmissão do conhecimento historicamente acumulado e pela capacidade de problematizar a realidade. No entanto, ao impor a lógica das competências, a BNCC relega essa perspectiva a segundo plano, legitimando uma escolarização que valoriza a adaptação em detrimento da transformação. Assim, a promessa de qualidade educacional acaba sendo substituída por uma qualidade meramente técnica, incapaz de oferecer às novas gerações instrumentos de leitura crítica do mundo e de intervenção social efetiva.

Além disso, convém observar que a pedagogia das competências, ao ser incorporada como diretriz central da BNCC, desloca para o indivíduo e, mais especificamente, para o professor, a responsabilidade por atender a padrões de desempenho definidos externamente. Desse modo, o

docente é pressionado a ajustar suas práticas a indicadores e metas, perdendo autonomia para construir percursos formativos coerentes com as necessidades reais de seus estudantes. Em outras palavras, a escola passa a ser governada por uma racionalidade tecnicista que subordina o trabalho pedagógico a objetivos de produtividade, como se o ensino fosse um processo meramente operacional. Essa lógica aprofunda a precarização docente e, ao mesmo tempo, limita a possibilidade de que a educação cumpra sua função social de promover consciência crítica e emancipação. Saviani insiste que a função da escola não é apenas instrumental, mas deve ser compreendida como espaço de formação integral, onde o conhecimento atua como mediação para a transformação da realidade. Quando a BNCC reduz a prática educativa a competências fragmentadas, acaba por enfraquecer a potência emancipadora da escola, submetendo-a ao controle de interesses econômicos e mercadológicos.

Do mesmo modo, é importante destacar que os efeitos da padronização instaurada pela BNCC não se restringem ao currículo, mas reconfiguram a própria experiência escolar, tornando-a cada vez mais voltada para a adaptação dos estudantes a um mercado de trabalho incerto e competitivo. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser um espaço de humanização e se converte em lugar de treinamento, onde se privilegia o desenvolvimento de habilidades práticas e imediatas em detrimento da reflexão crítica. Assim sendo, a formação plena do sujeito é substituída por uma lógica que valoriza a eficiência, a flexibilidade e a capacidade de responder a demandas externas, esvaziando o sentido político da educação. Saviani ressalta que a pedagogia histórico-crítica defende justamente o oposto: a centralidade do conhecimento sistematizado como instrumento para compreender o mundo e transformá-lo coletivamente. Dessa forma, ao reduzir a escola a um espaço funcional, a BNCC contribui para consolidar uma educação domesticada, que conforma os sujeitos em vez de desafiá-los a romper com as estruturas de opressão. Por consequência, o horizonte emancipador da educação vai sendo ofuscado, restando uma escolarização voltada mais para a adequação do que para a liberdade intelectual.

Assim, pode-se afirmar que a análise empreendida revela a profundidade das tensões que atravessam a BNCC ao adotar a lógica das competências, pois o documento cristaliza uma concepção de educação subordinada ao mercado e às avaliações externas, distanciando-se do projeto emancipador defendido por Saviani. A pedagogia das competências, ao privilegiar indicadores de desempenho e resultados imediatos, reduz a escola a um espaço de conformidade, incapaz de oferecer as condições necessárias para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel histórico. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica emerge como uma alternativa imprescindível, na medida em que resgata a função social da educação, recolocando o conhecimento sistematizado e a mediação docente como centrais no processo formativo. Assim, a pesquisa evidencia que o

enfrentamento à educação domesticada exige não apenas uma crítica contundente às políticas de padronização, mas também a afirmação de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social. Dito isso, o desafio colocado aos educadores e pesquisadores é resistir à lógica reducionista da BNCC e insistir em um horizonte de educação que não se contente com a adaptação, mas que seja capaz de cultivar a emancipação e a integralidade dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Educating the “right” way: markets, standards, God, and inequality. New York: Routledge, 2006.

APPLE, M. W. Educação e poder. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARCELLOS JÚNIOR, W. et al. Abordagem Freireana e BNCC – Desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia e consciência cidadã na educação básica brasileira. *ARACÊ, [S. l.]*, v. 7, n. 8, p. e7667, 2025. DOI: 10.56238/arev7n8-284. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/7667>. Acesso em: 27 set. 2025.

BARCELLOS JÚNIOR, W. et al. Léxico Freireano e Formação Docente – Vocabulário-conceito freireano na formação de professores como uma abordagem para a reinvenção crítica e emancipadora do currículo na educação básica. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 23(6), e10438. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n6-157>. Acesso em 27 set. 2025.

BNCC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BNCC. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Por uma “Pedagogia do Encontro” – Vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, bell hooks e Haim Ginott. *ARACÊ, [S. l.]*, v. 7, n. 5, p. 21416–21459, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4816>. Acesso em: 27 set. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. BNCC e Educação Infantil – O desenvolvimento infantil por meio das experiências, ações e interações na aprendizagem na sala de aula. *ARACÊ, [S. l.]*, v. 7, n. 4, p. 18599–18632, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-170. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4462>. Acesso em: 27 set. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação que Interroga – O ato de ler como prática libertadora e a construção da consciência crítica na formação do sujeito a partir da perspectiva de Paulo Freire. *ARACÊ, [S. l.]*, v. 7, n. 4, p. 15818–15848, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-014. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4217>. Acesso em: 27 set. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação Popular e Resistência – uma releitura gramsciana para construir saberes emancipatórios. *ARACÊ, [S. l.]*, v. 7, n. 2, p. 5204–5229, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-040. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3152>. Acesso em: 27 set. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil – Desafios e perspectivas no currículo e metodologias à luz da LDB. *ARACÊ, [S. l.]*, v. 7, n. 4, p. 19559-19588, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-227. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4592>. Acesso em: 27 set. 2025.

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2008.

FELIPPE, J. N. de O. et al. Novo Ensino Médio de Novo? Entre avanços e retrocessos, as disputas do ensino médio no Brasil e a necessidade de romper com a lógica da “escola de passagem”. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 9, p. e8398, 2025. DOI: 10.56238/arev7n9-263. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8398>. Acesso em: 27 set. 2025.

FELIPPE, J. N. de O. et al. Geração Esquecida pelo Letramento – A última fronteira do analfabetismo no Brasil: Desafios, impactos e possibilidades de alfabetização tardia entre idosos em contextos de vulnerabilidade. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 8, p. e7464, 2025. DOI: 10.56238/arev7n8-218. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/7464>. Acesso em: 27 set. 2025.

FELIPPE, J. N. de O. et al. Ensino Integral e Profissionalizante – A colonização do currículo pela lógica empresarial e os impasses à educação emancipadora sob a perspectiva Marxista.

OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 23(6), e10373. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n6-122> Acesso em: 27 set. 2025.

FLICK, U. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2009.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. (org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GIROUX, H. A. Neoliberalism’s war on higher education. Chicago: Haymarket Books, 2014.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê? 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê? 14. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. Caminhos do pensamento: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. Educação brasileira: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2021.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Pedagogia dialógica – desafios e potencialidades da educação como prática da liberdade em Paulo Freire. Caderno Pedagógico, 21(13), e12120. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-264> Acesso em 27 set. 2025

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Epistemologia do Sul, pós-colonialismo e descolonialidade: explorando afinidades e divergências sob o olhar de Boaventura de Sousa Santos. Caderno Pedagógico, 21(10), e9586. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-277> Acesso em 27 set. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Educação Afrodiaspórica – O encontro de saberes a partir do pensamento decolonial e da luta antirracista na perspectiva de intelectuais afrodiaspóricos. Caderno Pedagógico, 21(10), e9681. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-310> Acesso em 27 set. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et a. Paulo Freire: do Educador ao Gestor – Transformações da secretaria de educação às escolas públicas populares da américa latina. Caderno Pedagógico, 21(10), e9774. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-334> Acesso em: 27 set. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Pedagogia histórico-crítica: transformando a educação em prática de emancipação e consciência social a partir de Dermeval Saviani. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 23(3), e9255. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n3-053> Acesso em: 27 set. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Educação decolonial: desafios epistêmicos e a luta contra o eurocentrismo, patriarcado e capitalismo na contemporaneidade. Caderno Pedagógico, 21(10), e9101. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-142> Acesso em: 27 set. 2025.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. São Paulo: Cortez, 1949.