

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ANÁLISE TEÓRICA E IDEOLÓGICA DA PROPOSIÇÃO SOCIOEMOCIONAL¹

AMANDA MELCHIOTTI GONÇALVES

ROBERTO ANTÔNIO DEITOS

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, Paraná, Brasil

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar teórica e ideologicamente as bases constituintes da proposição “socioemocional” por meio das dez Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para essa análise, utilizou-se o próprio documento: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017. As Competências Gerais da BNCC articulam-se aos princípios da ordem globalizante, em que se propaga a preparação emocional como requisito da atual forma de sociabilidade do capital. Como consequência, as competências socioemocionais operam na forma de controle social e condicionam psíquica e ideologicamente os interesses de manutenção do status quo social.

PALAVRAS-CHAVE: Estado. Políticas Educacionais. BNCC. Competências socioemocionais.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar teórica e ideologicamente as bases constituintes da proposição “socioemocional” por meio das dez Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dispõe-se, assim, do documento: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017. Essa análise parte da compreensão de Estado enquanto condicionante responsável para a conservação e reprodução das condições sociometabólicas do capital (MÉSZÁROS, 2009), de forma que as políticas educacionais se engendram nessa dinâmica e corroboram, em grande medida, a ideia de formação humana a partir do definidor de necessidades, em que o processo capitalista de produção assume, em diferentes momentos históricos, a sua condição necessária de reprodução.

Além disso, essa análise também considera que as demandas formativas das Competências Gerais da BNCC projetam mudanças em todos os âmbitos educativos. Assim, analisar teórica e ideologicamente a proposição sócio emocional disposta nas Competências Gerais da BNCC é, antes de tudo, uma necessidade histórica.

Nesse sentido, a partir da análise de cunho qualitativo, bibliográfico e documental, questiona-se: como se fundamenta teórica e ideologicamente a proposição sócio emocional disposta nas Competências Gerais da BNCC? Para atender ao questionamento proposto, este artigo divide-se em duas seções: a primeira busca compre

ender o Estado e sua relação com as Políticas Educacionais; a segunda visa analisar as bases constituintes da proposição “socioemocional” por meio das dez Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E, por fim, tecem-se as considerações finais do trabalho.

ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Primeiramente, recorre-se ao entendimento de Estado como uma estrutura social que possibilita a sociedade civil de uma época a materialização de seus interesses. Assim, nas condições sociometabólicas do capital, o Estado materializa as relações sociais dominantes.

Entende-se que a base concreta de uma sociedade está fundamentalmente assentada no reconhecimento de uma classe sobre a outra, assim, parte-se da consciência social pautada por tensões e conflitos no interior do mundo moderno, ou seja, de uma estrutura social cuja primazia está nas relações sociais de produção, estruturada materialmente na sociedade capitalista, no modo de ser e reproduzir o ser social na forma histórica capitalista. Nessa percepção, a ordem burguesa é tomada como uma totalidade sócio-histórica (MASSON, 2014).

O Estado se volta aos interesses da classe dominante e constitui-se como mediador do próprio capital. O capital não seria capaz de sobreviver uma única semana sem o forte apoio que recebe do Estado, assim, “sua principal dimensão é o sempre crescente envolvimento direto e indireto do Estado em salvaguardar a continuidade do modo de reprodução do metabolismo social do capital” (MÉSZÁROS, 2012, p. 29).

O Estado é entendido como a estrutura que legitima o modo de reprodução capitalista, não obstante, a defesa liberal é a tendência reformatória condicionante das crises estruturais do sistema do capital. Nas palavras de Mézáros, “não surpreende, portanto, que simultaneamente ao desenrolar da crise estrutural do capital, o então tendencioso liberalismo reformatório rapidamente se metamorfiasse em uma forma mais agressiva de neoliberalismo apologético do Estado” (MÉSZÁROS, 2015, p. 25).

O neoliberalismo faz a defesa do capitalismo de livre mercado e considera que o Estado não pode violar as liberdades individuais, ou seja, apregoa-se “o princípio de que a intervenção do Estado deve ocorrer somente para restabelecer a livre concorrência econômica e fomentar a iniciativa individual” (NOMA, 2017, p. 102).

Abordar o neoliberalismo implica compreendê-lo “como um programa, como um conjunto de políticas e como receituário para reformas, visando submeter todas as instâncias da vida social à lógica do mercado” (NOMA, 2017, p. 110). Como consequência, a iniciativa privada converte-se em uma das principais expressões do Estado neoliberal, pois se justifica na premissa de que o desenvolvimento econômico, aliado aos princípios de mercado, promove a melhoria do bem-estar humano.

Sob a ótica baseada na lógica de mercado, passa-se a fazer parte desse sistema os Organismos Internacionais. Esses podem ser chamados de “protetores” da ordem econômica mundial, isto é, operam tendo como base a disciplina do mercado, sendo esta expressa, principalmente, pelo capital financeiro. Seus objetivos disseminam-se na ideia

de maximização da acumulação capitalista, assim, a atuação do grande capital financeiro faz com que seus efeitos perversos sejam sentidos em todas as partes do mundo.

Com base na compreensão de um Estado predominantemente articulado à ordem globalizante, Organismos Internacionais passam a compor as políticas educacionais que se orientam conforme as diretrizes do capital transnacional. Dessa forma, cabe analisar a década de 1990 como o ápice dos debates e orientações sobre as políticas educacionais, sobretudo, nas definições educacionais de cunho reformador para a América Latina, pois é nessa conjuntura que as políticas educacionais desse período estão

[...] representadas pelos debates/orientações, no rastro das condicionalidades definidas para os países periféricos pelas agências multilaterais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), e, também, nos embates e enfrentamentos sociais, estatais, educacionais ou ideológicos dessas proposições (DEITOS, 2010, p. 217).

Os documentos emanados desses Organismos Internacionais para a América Latina não possuem neutralidade e “têm estreitas vinculações com o lugar histórico, com as circunstâncias temporais e com as contingências específicas da vida material na qual são constituídos” (NOMA; KOEPEL; CHILANTE, 2010, p. 67).

Pelo posicionamento ideológico das políticas educacionais, na atual ordem econômica mundial, o Brasil passa a ser signatário das reformas educacionais, dentre elas, a reforma curricular é um dos objetivos a serem atingidos. Para Libâneo (2012), o Brasil vem implementando, desde 1990, suas políticas econômicas e educacionais de ajuste a fim de inserir-se às exigências do mundo globalizado. Nessa condução, o discurso de modernização passa a ter como requisito a formação de um Estado global, que atenda às necessidades da eficácia e produtividade a partir das indeterminações e mudanças incessantes, resultado de um modo de produção orgânico que visa a flexibilidade produtiva.

O Brasil na década de 1990 definiu um projeto educacional que se articula ao receituário dos Organismos Internacionais, evidenciando, de forma precisa, os primeiros passos das reformas educacionais pretendidas, que, hoje, desvelam um campo de disputa ideológica de consolidação e manutenção delineado na BNCC.

A título de exemplo, na década de 1990, elaborou-se, na área educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)². Os PCN's tiveram o objetivo de desenvolver no aluno metas de qualidade que o ajudassem a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres (BRASIL, 1997).

De acordo com os PCN's do Ensino Fundamental, especificamente o volume referente à Introdução, o documento representaria os referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular. Nesse intuito de mudança da qualidade educacional brasileira, os PCN's destacaram o desenvolvimento das capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as motoras, as éticas, as estéticas e de inserção social, a fim de promover uma aprendizagem na perspectiva de construção da cidadania (BRASIL, 1997).
No documento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento (BRASIL, 1997, p. 44).

Perante o exposto, verifica-se que a discussão da necessidade de se ter uma padronização nos currículos, como hoje se mostra pela BNCC, não se iniciou desligada do contexto histórico das políticas educacionais brasileiras.

O enfoque baseado em capacidades e habilidades encontra suas raízes nas projeções das reformas educacionais do país da década de 1990. Assim, é possível afirmar que não é ocasionalmente que aparecem as Competências Gerais na BNCC, pois, na realidade, elas estão imbricadas ao processo histórico de constituição das reformulações curriculares da década de 1990, uma vez que a noção de competência pode ser entendida como uma dimensão simbólica de uma determinada realidade. De outro modo, ter competência significa a mobilização subjetiva, bem como a atualização necessária de qualificação conforme as perspectivas do capital. Nesse sentido, o processo formativo com base em competência, capacidade e habilidade atendem, em essência, ao propósito da eficiência produtiva. Com base nessa exposição, analisa-se a seguir a proposição socioemocional das Competências Gerais da BNCC.

PROPOSIÇÃO SOCIOEMOCIONAL DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

As Competências Gerais da BNCC estão diluídas na concepção socioemocional. Nesse sentido, pontua-se seguir algumas reflexões decorrentes da análise sobre as dez Competências Gerais da BNCC.

A primeira competência – Conhecimento - é definida como a habilidade de valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social e cultural. Em síntese, na BNCC:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária. (BRASIL, 2017, p. 18).

GONÇALVES, A. M., DEITOS, R. A.

A problematização necessária acerca do “Conhecimento” proposto está no fato dele servir de cooptação subjetiva na formação de futuros empregados e desempregados. A Teoria de Capital Humano encobre-se de solidariedade por meio das competências socioemocionais, de modo que o “Conhecimento” enfatizado na BNCC é o saber prático em detrimento do teórico.

O conhecimento competente é o necessário para saber agir. Assim, o conhecimento necessário é o da volatilidade e incerteza, ou seja, constrói-se a noção de uma autonomia, na qual está pré-determinada no âmbito organizativo do trabalho polivalente.

A competência do conhecimento, definida na BNCC, exprime as características necessárias a um determinado contexto social, político e, principalmente, econômico, pois o conhecimento proposto adequa os indivíduos para a contradição capital *versus* trabalho. A função teórica e ideológica da competência do conhecimento se dá por meio da harmonização ou naturalização da condição humana existente, cujo objetivo opera na forma de coesão social.

O conhecimento, nessa perspectiva, reduz-se a um comportamento prático, isto é, a uma capacidade emocional capaz de exercer a regulação social por meio de um vocabulário que visa a obediência e a sujeição pública. Nessa condução, o desenvolvimento do raciocínio, estabelecido na segunda competência – Pensamento científico, crítico e criativo – é determinado pela criatividade na criação de soluções:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017, p. 18).

O desenvolvimento de um raciocínio adaptado é a proposta da segunda competência da BNCC. A criatividade, ao que tudo indica, estabelece-se na forma de *know-how*, já que o pensamento científico e a criatividade estão dados a partir da ambivalência e mutações da sociedade (PHILIPPE, 2001).

O raciocínio proposto por essa competência da BNCC pode ser entendido como um mecanismo instrumentalista, isto é, o pensamento científico e a criatividade caracterizam-se por desempenhos específicos, prescritos e observáveis. Sobre isso, Ramos (2002) destaca:

A abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis. Isto explica a resistência, ainda que não organizada, da maioria dos professores em conhecer, compreender e praticar a pedagogia da competência (RAMOS, 2002, p. 154).

O raciocínio, dessa maneira, é uma falsa autonomia de desenvolvimento, pois estipula, com base na imediaticidade, qual é o pensamento científico e a criatividade que se esperam, haja vista as constantes mudanças do contexto social do século XXI. Cabe afirmar que a pedagogia das competências (RAMOS, 2002) empobrece a produção social e histórica do conhecimento.

A pedagogia das competências baseia-se em situações-problema. Levando-se em conta as duas primeiras competências da BNCC, a terceira – Repertório cultural – valoriza as diversas manifestações artísticas e culturais, pois busca “Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017, p. 18). A cultura, de acordo com a BNCC, torna-se um elemento de potencialização da produtividade socioeconômica. O repertório cultural, na BNCC, está esfacelado na distribuição desigual da apropriação da cultura, dessa forma, consideram-se as afirmações dessa competência uma medida de massificação da cultura. Logo, contrariando essa ideia, entendemos que

[...] a educação, em sentido amplo, é o processo de humanização caracterizado pela apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade no decorrer da história. Parte dessa apropriação é direta: ocorre por meio da participação dos sujeitos na cultura. Outra, porém, não pode ser captada diretamente pelos sujeitos em sua interação com o mundo; trata-se do conhecimento teórico. Propiciar o acesso a esse bem cultural específico, que não está garantido aos sujeitos por outras práticas culturais, que não se adquire por meio da vivência e da empiria, é o papel que cabe às instituições de ensino. É por essa especificidade da instituição escolar que se valorizam os conhecimentos sistematizados pelas diferentes ciências – os conhecimentos teóricos – como conteúdos centrais da atividade pedagógica (SFORNI, 2015, p. 376).

Ao corroborar a compreensão de educação como processo de humanização, o “repertório cultural” (BRASIL, 2017) não pode ser restrito às mudanças individualizantes cuja finalidade é atingir a adaptação necessária às incertezas sociais. A condição de adaptabilidade acarreta a responsabilidade subjetiva dos indivíduos, levando-os a um processo de ordenamento da cognição emocional. Isto posto, torna-se fundante a habilidade da Comunicação, quarta competência definida na BNCC:

Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 18).

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A.

O objetivo dessa competência é atingir o entendimento mútuo por meio das diferentes linguagens. Observa-se que o sentimento é exacerbado, assim, a compreensão equivale a uma cognição emocional voltada ao entendimento prático. Nesse sentido,

O termo entendimento não remete apenas à dimensão cognitiva, mas também à dimensão compreensiva. A dimensão cognitiva impõe-se por si mesma: para intervir de maneira pertinente em uma pane é preciso conhecer o funcionamento da máquina. Para responder de maneira pertinente a um cliente que telefona para o 1014 da France Telecom é preciso conhecer os produtos e serviços que essa empresa oferece. Para dizer a verdade, não se trata de empregar um conhecimento prévio, mas de saber mobilizá-lo judiciosamente em função da situação (PHILIPPE, 2001, p. 72).

A competência comunicação, a partir do exposto, resume a capacidade de aplicação, ou seja, a mobilidade necessária para determinada situação, estabelecendo, assim, uma dimensão técnica. Em síntese, o caráter dessa comunicação atende um requisito técnico preparado pela inteligência emocional.

A formação pautada em competências visa à homogeneização emocional. A delimitação das Competências Gerais da BNCC conduz ao perfil do “aprender a ser” estabelecido pelo Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, de 1996. Para “aprender a ser” e, constantemente, “aprender a aprender”, a Cultura digital – quinta competência da BNCC – apresenta-se como uma ferramenta indispensável para a vida das pessoas na sociedade:

Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas (BRASIL, 2017, p. 18).

A centralidade dessa competência reside em considerá-la como uma etapa de qualificação do trabalhador. A tecnologia é uma ferramenta capaz de promover uma concepção mental adequada ao presente mundo tecnológico, portanto, saber usá-la é uma habilidade adaptada às contradições mutáveis da tecnologia, pois

Tecnologias de produção e disseminação do conhecimento, para armazenamento e recuperação de dados e informação, são fundamentais para a sobrevivência e perpetuação do capital. Não só fornecem tendências de preço e outras informações que orientam decisões de investimento e atividades de mercado, como também preservam e promovem concepções mentais do mundo que facilitam a atividade produtiva, guiam as escolhas dos consumidores e estimulam a criação de novas tecnologias (HARVEY, 2016, p. 100).

Estabelece-se uma relação de interdependência entre tecnologia e desenvolvimento econômico, cuja finalidade é a manutenção das atividades de mercado. Essa concepção de tecnologia torna-se fetichista:

O fetichismo da tecnologia é muito disseminado e isso tem consequências importantes. Ele leva, por exemplo, à crença generalizada de que há uma solução tecnológica para qualquer problema social e econômico (HARVEY, 2016, p. 113).

O indivíduo com essa formação cria para si, baseando-se nas premissas no desenvolvimento tecnológico, a falsa noção de estar no controle de seu Projeto de vida, conforme estabelece a sexta competência da BNCC – Trabalho e projeto de vida:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu **projeto de vida pessoal**, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 18 – **grifo nosso**).

O projeto de vida, pelo que se apresenta na BNCC, sustenta-se sob a ótica de um plano de ação individual. Assim, o projeto de vida se apresenta numa relação subjetiva entre presente e futuro, de modo a desconsiderar o “[...] campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1072). Sem considerar o processo histórico e social, o Projeto de Vida é o horizonte das incertezas.

Os componentes da formação socioemocional operacionalizam a resignação para o emprego ou desemprego. Assim, a Argumentação, sétima competência da BNCC, tem o intuito de valorizar os direitos humanos e socioambientais:

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 e a consciência socioambiental** em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 19, **grifo nosso**).

Essa competência traz a valorização humana e socioambiental como decorrência apenas da subjetividade. O problema não está na ênfase nos direitos humanos e ao possível cuidado do planeta, mas, principalmente, em não considerar o processo histórico do desenvolvimento socioeconômico do período, que, conseqüentemente, causa inúmeros problemas ambientais. Remonta-se aos direitos humanos e socioambientais no discurso da “sustentabilidade”, em que se destaca a noção de “crescimento inclusivo e sustentável”, ignorando as contradições do dinamismo capitalista moderno.

Os códigos da identidade profissional articulada à globalização e ao neoliberalismo manifestam-se na BNCC mediante as dez Competências Gerais. O produto a ser alcançado expressa os valores sociais da esfera da personalidade (RAMOS, 2002). Na condição de instabilidade do mundo moderno, o “autogerir-se” exprime uma habilidade essencial de controle das emoções. Por isso, a oitava competência da BNCC – Autoconhecimento e autocuidado – expõe a necessidade de reconhecimento das emo-

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A.

ções e sentimentos, pois “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo” (BRASIL, 2017, p. 19).

A competência referente ao autoconhecimento e autocuidado, exposta na BNCC, conduz a uma função educativa que visa “[...] a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas” (RAMOS, 2002, p. 135). Autogerir-se expressa a capacidade de adaptar-se às incertezas das trajetórias de vida, de modo que o controle das emoções desempenha a função de conformação e sublimação da realidade social.

A formação justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017), elencada por meio das Competências Gerais da BNCC, propicia a desigualdade em nome do direito à diferença (RAMOS, 2002). A noção de competências metodizadas na BNCC alude a concepção de algo efetivamente novo na educação, correspondente às transformações sociais e econômicas da época. Logo,

A ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (RAMOS, 2002, p. 221).

A ênfase em competências está superposta em relação aos conhecimentos científicos. O objetivo é a demanda do saber agir, saber ser, sendo a autogestão um processo de expropriação da própria vida, isto é, “As pressões de mudança no currículo voltam-se à formação para o trabalho e para o desemprego, situação prevista e que os reformadores e experts recomendam enfrentar com fomento ao empreendedorismo, criatividade, inovação e proatividade” (SHIROMA; ZANARDINI, 2019, p. 127).

O respeito, premissa sobretudo humana, que deveria ser um valor universal, está definido como uma técnica, assim, ser competente é ter a habilidade de Empatia e cooperação, conforme estabelece a nona competência da BNCC:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer (BRASIL, 2017, p. 19).

O respeito à valorização da diversidade cultural visa o reconhecimento e a tolerância com a diferença. A diversidade cultural adquire as características das formas de sociabilidade exigida. Dessa forma, a finalidade da valorização da diversidade cultural tem como fundamento a reorganização do processo de expansão do mercado:

O propósito é aceitar e afirmar a diferença, organizando-se segundo a lógica do capital, ou seja, integrando-a à rede global de produção e circulação dos bens. Em outros termos, o global se alimenta da diferenciação como integrante da sua expansão, pois a singularidade ou o exótico podem ser triunfos e termos de competitividade (CARVALHO, 2010, p. 28).

Diante a primazia da formação humana, a partir das competências, a empatia torna-se um mecanismo para a diversidade, a diferença, a pluralidade, a heterogeneidade, fortalecendo-se, assim, a autorrealização e, principalmente, a responsabilização individual. Por esse motivo, a formação para a cidadania passa a ser incremento da diversidade cultural.

A décima competência da BNCC – Responsabilidade e cidadania – define-se como a capacidade de

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 19).

Pelo exposto, cabe à educação a formação para a cidadania, sendo responsável pelo compromisso de fortalecer o indivíduo como cidadão no mundo. A cidadania, nesse trabalho, é compreendida por meio dos fundamentos da materialidade moderna da sociedade capitalista. Nesse sentido, entende-se que a problemática da cidadania apontada na competência da BNCC refere-se à emancipação política³, além de expressar uma perspectiva limitada e parcial, uma vez que exprime os interesses de uma classe – a burguesia (TONET, 2016). A tendência dos interesses dessa classe, conforme o nível de sociabilidade atual, é fundamentar-se na cidadania para a promoção da heterogeneidade cultural e identidade multiétnica:

Por entendermos que a cidadania é historicamente um atributo político, levando-se em consideração as características do momento histórico atual, especialmente as que se relacionam ao fenômeno da globalização, dentre as quais a cultura do consumo e a ideia de livre escolha, de autodefinição e de autoafirmação, podemos afirmar que a cidadania, ao ser esvaziada de grande parte de seus antigos conteúdos se redefine, passando a pautar-se na produção de um diferencial cultural que se transforma sob o signo da vitalidade cultural local e da legitimidade de uma ordem social fundada na lógica do mercado (CARVALHO, 2010, p. 26).

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A.

Em síntese, como dimensão política, a cidadania expressa a condição da desigualdade social, uma vez que não permite aos indivíduos serem completamente livres.

As competências socioemocionais da BNCC, definidas como as dez Competências Gerais, operam na funcionalidade das condições produtivas, porque fornecem os fundamentos teóricos e ideológicos imprescindíveis à necessidade socioeconômica. Nesse sentido, as Competências Gerais da BNCC articulam-se à ordem globalizante, em que se propaga a preparação emocional como requisito da atual forma de sociabilidade do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideologia das proposições da BNCC, apresentada pelas dez Competências Gerais do documento, consolida a estratégia de educação pela via da cognição das emoções. Para sustentar o mito de desenvolvimento com eficácia, a subjetividade do indivíduo, enfatizada na BNCC, concentra-se na ideia de equalização social. Dessa forma, desenvolvem-se políticas de empreendedorismo, cujos princípios formativos baseiam-se na estrutura socioeconômica do capital. Rearticulam-se as necessidades formativas conforme as “novas” apostas em capital humano. Por isso, a educação pautada na proposição socioemocional possibilita a resignação e a aceitação ao processo de flexibilização das modalidades de trabalho precário.

O mito, portanto, reside no fato de conceber a educação como demanda produtiva, ou seja, considera-se os problemas econômicos resultantes da falta de preparo educacional (MORAES, 2003). Nessa condução, as competências socioemocionais operam na forma de controle social e condicionam psíquica e ideologicamente os interesses de manutenção do *status quo* social.

As competências socioemocionais, expressas por meio da BNCC – as dez Competências Gerais do documento – embasam a reforma educacional brasileira e compatibilizam um conjunto de mudanças baseadas em um processo de ajuste estrutural. No âmbito das políticas curriculares educacionais, a BNCC intensifica uma formação ajustada ao processo da morfologia do trabalho no capitalismo globalizado.

A proposição socioemocional da BNCC, a partir das dez Competências Gerais do documento, consubstancia-se no principal dispositivo da padronização curricular brasileira. O “socioemocional” é exigido como uma habilidade básica de formação humana. Logo, é uma competência, no sentido amplo, propagada em diversos documentos, manuais e avaliações nacionais e internacionais como a habilidade necessária para a sobrevivência humana do século XXI. A fim de moldar psiquicamente a formação humana, a reforma da BNCC detém os princípios educativos pautado em “novas” ideias de reformadores educacionais.

Portanto, a BNCC é uma política curricular, permeada pela noção de que à educação cabe o alívio da pobreza e das mazelas sociais, de modo que a divulgação da “boa nova” (NAGEL, 2001), no caso a BNCC, recorre ao enaltecimento do prático e a dispensa do teórico mediante as competências socioemocionais estabelecidas nas dez Competências Gerais do documento.

Artigo recebido em: 08/06/2020
Aprovado para publicação em: 16/09/2020

GENERAL COMPETENCES OF THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE (BNCC): THEORETICAL AND IDEOLOGICAL ANALYSIS OF SOCIOEMOTIONAL PROPOSITION

ABSTRACT: This article aims to analyze theoretically and ideologically the constituent bases of the "socioemotional" proposition through the ten General Competencies of the National Common Curricular Base (BNCC). For this analysis, the document itself was used: National Common Curricular Base (BNCC), 2017. The General Competencies of BNCC are articulated with the principles of the globalizing order, in which emotional preparation is propagated as a requirement of the current form of sociability of the capital. As a consequence, socio-emotional competences operate in the form of social control and psychically and ideologically condition the interests of maintaining the social status quo.

KEYWORDS: State. Educational Policies. BNCC. Socio-emotional competences.

COMPETENCIAS GENERALES DE LA BASE CURRICULAR COMÚN NACIONAL (BNCC): ANÁLISIS TEÓRICO E IDEOLÓGICO DE LA PROPOSICIÓN SOCIOEMOCIONAL

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar teórica e ideológicamente las bases constitutivas de la propuesta "socioemocional" a través de las diez Competencias Generales de la Base Curricular Común Nacional (BNCC). Para este análisis, se utilizó el documento en sí mismo: National Common Curricular Base (BNCC), 2017. Las Competencias Generales de BNCC se articulan con los principios del orden globalizador, en el cual la preparación emocional se propaga como un requisito de la forma actual de sociabilidad del capital. Como consecuencia, las competencias socioemocionales operan en forma de control social y condicionan psíquica e ideológicamente los intereses de mantener el status quo social.

PALABRAS CLAVE: Estado. Políticas educativas. BNCC. Competencias socioemocionales.

NOTAS

- 1) Este artigo é composto de parte das reflexões desenvolvidas na Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* de Cascavel, intitulada "Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos".
- 2) Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental foram os primeiros a ser definidos pelo Ministério da Educação (MEC) e a virem a público no final de 1995, quando uma versão preliminar foi encaminhada para consulta e avaliação a professores e acadêmicos de várias instituições do país (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 368).

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A.

3) Segundo Tonet (2016), há uma clara distinção entre emancipação política e emancipação humana: "A primeira é necessariamente limitada e parcial porque expressa a perspectiva de uma classe, que é, por sua natureza, parcial, a burguesia. A segunda, por sua vez, é ilimitada e total por expressar a perspectiva aberta pela classe trabalhadora que exige, para realização plena dos indivíduos que a compõem, supressão de todas as classes e a transformação da humanidade em uma verdadeira comunidade (TONET, 2016, p. 56).

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, set./2002, p. 368-385.

CARVALHO, E. Educação e diversidade cultural. In.: CARVALHO, Elma Júlia; FAUSTINO, Rosângela Célia. **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010, p. 17 – 54.

DEITOS, R. A. Políticas públicas: aspectos teóricos-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Sectarium**. Maringá, v. 32, n.2, p. 209-218, 2010.

DEITOS, R. A.; ZANARDINI, J. B.; ZANARDINI, I. M. S. Aspectos socioeconômicos das políticas educacionais no Brasil. In: BATISTA, E. L.; ZANARDINI, I. M. S. **Estado, sociedade e educação profissional no Brasil: desafios e perspectivas para o século XXI**. Porto Alegre: Evangraf, 2018, p. 47 – 66.

HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out-dez., 2011.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MASSON, G. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Coleção Políticas Públicas de Educação - Campinas, SP: Autores associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UNB, 2014, p. 201 – 225.

MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, I. **Estrutura e formas de consciência: a determinação social do método.** São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2012.

MORAES, M. M. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151 – 167.

NAGEL, L. H. O Estado brasileiro e as Políticas Educacionais a partir dos anos oitenta. In: NOGUEIRA, F. M. G. **Estado e Políticas Sociais no Brasil: conferências do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2001, p. 99 – 122.

NOMA, A.K; KOEPEL, E.C.N; CHILANTE, E.F.N. Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. **Revista HISTDBR online**, Campinas, número especial, p. 65-82, ago./2010.

NOMA, A. K. O neoliberalismo: doutrina, movimento e conjunto de políticas. In: TOLEDO, C. de A. A. de.; NOMA, A. K. **Políticas públicas e educação na contemporaneidade.** Maringá: EDUEM, 2017. p. 99-124.

PHILIPPE, Z. **Objetivo competência: por uma lógica.** São Paulo: Atlas, 2001.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SFORNI, M. S. F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015.

SHIROMA, E. O.; ZANARDINI, J. B. Avaliação na Educação Básica no Brasil: Políticas e contradições. In: BATISTA, E. L; ZANARDINI, I. M. S. **Políticas educacionais: desafios e perspectivas.** Curitiba: CRV, 2019, p. 117 – 132.

TONET, I. **Educação contra o Capital.** 3ª ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

AMANDA MELCHIOTTI GONÇALVES: Doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste do Paraná. Pesquisadora do Grupo de estudos e pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPES.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8600-6248>

E-mail: amandamelchiottigoncalves@gmail.com

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A.

ROBERTO ANTÔNIO DEITOS: Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel – PR, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Colegiado do Curso de Pedagogia. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPES.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9150-6354>

E-mail: rdeitos@uol.com.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).