

RESENHA AVALIATIVA

PODE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR CONTRIBUIR PARA A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA?¹

CAN THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE CONTRIBUTE TO CITIZENSHIP EDUCATION?

¿PUEDE LA BASE CURRICULAR COMÚN NACIONAL CONTRIBUIR A LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA?

LUIZ FERNANDO RODRIGUES PIRES¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5783-547X>

[<luizfrpsm@gmail.com>](mailto:luizfrpsm@gmail.com)

¹ Universidade Federal de Lavras. Lavras, Minas Gerais (MG), Brasil.

A presente resenha resulta de um trabalho inovador conduzido no âmbito do periódico Educação em Revista, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFGM). Este modelo de avaliação aberta, que articula diálogo colaborativo entre autores, pareceristas e a editora-chefe, evidencia um processo formativo marcado pela transparência. Trata-se de uma iniciativa que reconhece o caráter dinâmico do texto acadêmico, cuja finalização não se limita à sua escrita e publicação, mas se desdobra em novas reflexões e provocações, à medida que circula entre diferentes leitores e contextos.

A leitura é um processo de interação dinâmica e contextualizada, conforme sugere Bakhtin (1997). O sentido do texto emerge no encontro dialógico entre o leitor e o autor, mediado pelo contexto histórico e cultural de ambos (Bakhtin, 1997). Cada leitura então é única, pois reflete a pluralidade de vozes que habitam o texto e as interpretações do leitor. Eagleton (2006) complementa essa visão ao enfatizar que a leitura é atravessada por ideologias e condições materiais, revelando as relações de poder que permeiam tanto o texto quanto o ato de interpretá-lo.

¹ Editora participante do processo de avaliação por pares aberta: Suzana dos Santos Gomes

Assim, esta resenha busca instaurar um diálogo com o artigo de Marcelo Baumann Burgos, reconhecendo-o como um espaço de interação polifônica em que ideias são negociadas, reinterpretadas e conectadas a reflexões críticas sobre os contextos que nos constituem. O objetivo é apresentar uma avaliação crítica do artigo submetido por Burgos à avaliação aberta do periódico Educação em Revista. Um processo realizado em múltiplas etapas: o manuscrito foi inicialmente depositado no servidor de *preprint* da SciELO e, após sua adequação ao escopo do periódico, foi selecionado pela editora-chefe para avaliação. O texto foi então encaminhado aos avaliadores, que emitiram pareceres com sugestões de correções obrigatórias. Os autores foram convidados a dialogar com as pareceristas em um encontro *on-line*, no qual realizaram uma exposição oral sobre o artigo. Esse diálogo colaborativo permitiu o aprofundamento conceitual e analítico, destacando aspectos pedagógicos e didáticos alinhados à temática abordada.

Nesse sentido, esta resenha reflete um esforço coletivo de análise e construção, considerando tanto o conteúdo do artigo quanto as questões emergentes no processo de avaliação. O texto que se segue busca contribuir com o debate iniciado por Burgos, situando-o em um contexto crítico e interdisciplinar, à luz de aportes teóricos que dialogam com os desafios e possibilidades da educação para a cidadania no Brasil.

O artigo do professor Burgos, originalmente intitulado *Educação para a cidadania e a BNCC: uma análise crítica*, foi revisado e será publicado com o seguinte título: *Pode a Base Nacional Comum Curricular Contribuir para a Educação para a Cidadania?* Nele, o autor utiliza dados empíricos e uma revisão bibliográfica para explorar a relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a educação para a cidadania no Brasil. Burgos argumenta que, apesar das críticas e das contradições presentes na formulação e implementação da BNCC, ela possui potencial para fomentar práticas pedagógicas voltadas à formação cidadã. Essa educação para a cidadania, segundo o autor, é essencial para “contribuir positivamente para o desenvolvimento de determinadas atitudes entre os estudantes, que incluem conhecimento, participação e responsabilidade”. No entanto, Burgos ressalta que a BNCC, como política curricular, ainda enfrenta desafios significativos e demanda uma análise mais sistematizada de suas contradições e possibilidades.

Com base em dados de pesquisa do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF)² sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Burgos argumenta que esta pode mobilizar práticas inovadoras e promover a participação dos estudantes na vida escolar. O autor conclui que a BNCC, embora não seja uma solução para todos os desafios da educação para a cidadania, pode ser uma ferramenta importante para a construção de uma educação com “centralidade no estudante e seus direitos à aprendizagem e à consciência crítica, competências e atitudes que só a escola é capaz de oferecer de modo articulado”.

A análise de Burgos reconhece que a BNCC representa uma tentativa de unificar diretrizes educacionais em um país marcado por diversas realidades socioculturais. Contudo, essa iniciativa também revela tensões e contradições. A premissa de que a BNCC possui potencial para fortalecer práticas pedagógicas voltadas à cidadania é, ao mesmo tempo, instigante e problemática. Burgos pondera sobre as críticas à BNCC, elencando reações e resistências relacionadas ao tecnicismo, à avaliação, às competências curriculares, à aprendizagem para o mercado de trabalho, à influência das organizações e das fundações privadas e à mercantilização da educação. Tais críticas fazem parte de um movimento de resistência e luta por uma educação para a cidadania justa e democrática (Silva, 2015; Peroni; Caetano; Arelaro, 2019; Cássio; Catelli Junior, 2019; Borges, 2020; Malanchen; Matos; Orso, 2020).

É crucial ir além dos dados estatísticos e analisar a condução dos gestores na implementação das diretrizes da BNCC, alinhadas ao "Guia para Gestores Escolares: Orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos"³. Isso permite questionar se os

² Relatório disponível em:

https://plataformabncc.caeddigital.net/resources/arquivos/BNCC_2022_Relatorio_da_1_Etapa.pdf

³ Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/Guia_para_Gestores_Escolares_PP_e_Formao_Continuada_na_Escola.pdf. Acessado em: 25 nov. 2024.

gestores utilizam estratégias para que os profissionais da educação percebam a política como positiva, o que pode gerar ausência de reflexão crítica acerca do contexto e limitar a aplicabilidade da política.

Burgos destaca quatro pontos presentes na percepção dos gestores sobre a BNCC:

1. A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é uma realidade nacional, com diferentes graus de mobilização e envolvimento das redes estaduais e municipais.
2. A BNCC favorece a aproximação das redes e escolas com a realidade dos estudantes e comunidades, além de aprimorar o regime de colaboração entre estados e municípios.
3. A BNCC não é vista como "camisa de força" homogeneizadora, mas como oportunidade para valorizar a diversidade local e a autonomia docente.
4. A BNCC facilita uma abordagem integrada das escolas e a gestão dos currículos, com ganhos em equidade escolar e garantia do direito à aprendizagem.

Apesar da pesquisa de Burgos apresentar essa síntese, retratada no relatório do CAEd/UFJF (2021), e mostrar que os gestores escolares têm uma perspectiva positiva da BNCC, ela não aprofunda a análise da implementação das diretrizes, nem identifica a influência de atores da iniciativa privada no contexto escolar. Fato que pode estar relacionado com as parcerias estabelecidas com a Fundação Lemann, o Instituto Reúna, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Itaú Social, a Fundação Roberto Marinho e o Banco Interamericano de Desenvolvimento Social. Sendo assim, é preciso considerar que os mesmos atores que influenciaram a elaboração e aprovação da BNCC (Morgan; Mocarzel, 2021) estão presentes nas escolas por meio de assessorias, materiais didáticos e sistemas de apostilamento. Apenas o cenário foi alterado, com esses atores continuando a exercer influência e contribuindo para a privatização da educação.

Outro detalhe a se observar é que os dados e o relatório não evidenciam a influência de órgãos privados na educação pública, nem se as escolas pesquisadas utilizam materiais e recebem assessoria da iniciativa privada para implementar a BNCC. Também não abordam a influência de órgãos articuladores e de outras esferas governamentais que podem limitar a autonomia das redes. Nesse sentido, o gestor pode ficar refém do poder central, cumprindo o que lhe é imposto e tornando-se "preposto" do governo. “Desse modo, deixa de cumprir sua função transformadora de emancipação cultural das camadas dominadas da população, servindo aos interesses da conservação social” (Paro, 2022, s.n.).

Entende-se, diante dos pontos retratados, que é crucial investigar a atuação de entidades privadas no movimento de implementação da BNCC. A influência dessas organizações pode gerar conflitos de interesse e comprometer a finalidade da educação pública. A participação de fundações e empresas na formulação de políticas educacionais, elaboração de materiais didáticos e assessoria às escolas exige uma análise crítica e transparente. É preciso questionar a natureza e a extensão dessa influência, bem como seus impactos na autonomia das escolas, na formação dos professores e, principalmente, na aprendizagem dos estudantes. A investigação deve avaliar se os interesses privados se sobrepõem ao interesse público e se a mercantilização da educação está direcionando a BNCC para atender às demandas do mercado, em detrimento do desenvolvimento de uma educação para cidadania emancipatória. Somente por meio da apuração dessas condutas e da garantia da primazia do interesse público pode-se assegurar uma educação que promova a emancipação e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Burgos também identifica aspectos positivos na BNCC, como a inovação pedagógica, a avaliação, o protagonismo estudantil, o incentivo à autonomia dos estudantes, o desenvolvimento de competências socioemocionais e digitais, e a inclusão de ferramentas digitais. No entanto, critica a superficialidade do conceito de cidadania no documento, apontando para limitações que demandam mais aprofundamento.

Embora Burgos não se preocupe diretamente em redefinir o conceito de cidadania, ele reconhece que “o documento oficial não deixa de apontar para a necessidade de contemplar uma agenda do fortalecimento da Educação para a Cidadania”. No entanto, essa tentativa é fragilizada pela utilização de adjetivos que acompanham o termo “cidadania”, como consciente, crítica, ativa e participativa. Essas qualificações, embora bem-intencionadas, acabam se tornando tautológicas, pois carecem de explicações concretas sobre como essas características podem ser efetivamente materializadas no processo educacional. Tal ausência não apenas dificulta a operacionalização dessas ideias, mas também reflete um esvaziamento crítico da discussão, restringindo a cidadania a um discurso genérico e despolitizado.

Nesse contexto, é fundamental reconstruir o conceito de cidadania dentro da BNCC, superando a lógica das pedagogias baseadas em competências que frequentemente reduzem a educação a um instrumento de adaptação às demandas do mercado. Essa reconstrução deve promover uma cidadania emancipatória, voltada para a conscientização política e o empoderamento de grupos historicamente marginalizados. Com a finalidade de permitir a superação da visão individualista e funcionalista predominante, a cidadania emancipatória propõe uma abordagem coletiva e transformadora. O que se propõe aqui é destacar que a cidadania possui uma dimensão libertadora, especialmente se trabalhada como ferramenta de conscientização política e de fortalecimento das classes trabalhadoras, e de grupos minoritários que enfrentam opressões estruturais no sistema capitalista de produção. O objetivo é, portanto, a construção de uma cidadania que não apenas reconheça desigualdades, mas que também habilite os indivíduos a transformarem suas realidades, em direção a uma sociedade que possa ser justa e equitativa.

E, para isso, é preciso que se estabeleça o resgate da dimensão coletiva da cidadania, baseando-se no retorno da ideia de propriedade coletiva, patrimônio comum, a fim de ultrapassar a lógica individualista moderna. Nessa lógica, Marx (2010) afirma que

[...] a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (p. 54).

A cidadania emancipatória, fundamentada em Marx é analisada por Duarte (2010a), que oferece uma crítica contundente à lógica individualista e funcional da cidadania promovida pela BNCC. Para Marx (2010), a cidadania na sociedade capitalista é uma construção limitada, frequentemente utilizada como um meio para legitimar o sistema de produção e a alienação que ele gera. Marx argumenta que, na sociedade burguesa, o homem é dividido entre o cidadão idealizado (*o citoyen*) e o indivíduo real (*bourgeois*), sendo este último tratado como o verdadeiro ser humano. Essa contradição reflete-se na própria ideia de cidadania como meio de garantir direitos individuais, em vez de promover a emancipação coletiva.

Duarte (2010a) complementa essa crítica ao afirmar que a cidadania, no contexto capitalista, é uma representação idealizada que não tem força para superar as alienações sociais mediadas pelo dinheiro. Ele destaca que o capitalismo transforma tudo, inclusive o trabalho humano, em mercadoria, subordinando as relações humanas às necessidades do mercado. Nesse sentido, a lógica capitalista é incompatível com uma verdadeira cidadania moral e emancipatória, uma vez que prioriza o interesse individual e a reprodução do capital em detrimento da coletividade.

Essas reflexões contrastam diretamente com a cidadania apresentada na BNCC, que utiliza termos como “cidadania crítica” e “cidadania ativa”, mas falha em oferecer mecanismos concretos para a transformação social. Sob o viés das pedagogias do “aprender a aprender”, essas propostas acabam reproduzindo o *status quo*, priorizando competências funcionais e a adaptação dos sujeitos às exigências do mercado de trabalho, como destacado por Duarte (2011) e evidenciado por Laval (2019).

A cidadania emancipatória, por outro lado, propõe uma superação dessa lógica, reconhecendo o papel da educação na formação de sujeitos críticos e que possam ter conhecimentos e saberes que permitam, além da compreensão subjetiva da realidade, o engajamento com a política social. Para isso, seria necessário reformular o currículo escolar, incluindo práticas que fomentem a coletividade, a solidariedade e a ação transformadora. Como aponta Marx (2010), a verdadeira emancipação só será alcançada quando os indivíduos recuperarem sua essência humana, organizando suas forças como forças sociais e ultrapassando a lógica alienante do capital.

Ao incorporar essa perspectiva ao debate sobre a BNCC, é possível oportunizar uma educação que supere a instrumentalização atual, promovendo uma cidadania que não se limite a formar trabalhadores adaptáveis, mas que capacite sujeitos a transformar as estruturas sociais em busca de justiça e equidade.

Quanto aos pontos positivos levantados por Burgos relacionados às sete dimensões, eles estão relacionados ao desenvolvimento de uma racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016) imposta aos estudantes para que assumam o controle de suas vidas com “criatividade” e com “espírito empreendedor” fundamentada nas competências e habilidades essenciais para o mover do mercado capitalista, isto é, uma geração de empreendedores que sejam protagonistas, competentes, habilidosos e inovadores tecnologicamente e digitalmente.

Este raciocínio resultou no apelo para que a escola transmitisse aos alunos o conhecimento e as habilidades que aumentassem o crescimento econômico e a produtividade. Desde a perspectiva do custo-benefício, os benefícios dos investimentos em educação compensam os custos do crescimento salarial individual pela produtividade e crescimento econômico (Spring, 2018, p. 21).

Percebe-se, assim, uma formação que busca articular o desenvolvimento de uma concepção educacional estruturada sob a lógica do capital, que dificilmente pode promover uma emancipação genuína, uma vez que o próprio processo educativo é moldado pelas exigências de reprodução do sistema. Nesse contexto, conforme analisa Spring (2018), “os objetivos do capital humano para a educação se sobrepõem aos outros objetivos educacionais, tais como a justiça social, as melhorias ambientais, a participação política e a consciência cidadã” (p. 21). Assim, a BNCC, ao focar em competências operacionais, corre o risco de instrumentalizar a educação, tornando-a um mecanismo de ajuste às demandas do mercado de trabalho.

Evidencia-se também que análise crítica da BNCC realizada por Burgos revela uma proximidade com o ideário do “aprender a aprender” (Duarte, 2011) que permeia boa parte das políticas educacionais contemporâneas influenciadas pelo neoliberalismo. Essa abordagem, embora se apresente como inovadora, carrega consigo quatro posicionamentos valorativos que, de maneira implícita, moldam as práticas pedagógicas promovidas pela BNCC.

Primeiro, privilegia-se a aprendizagem autônoma, desvalorizando o papel da transmissão de conhecimentos consolidados. Segundo, prioriza-se o método de aquisição de conhecimento em detrimento do conteúdo acumulado historicamente. Terceiro, incentiva-se que a atividade do aluno seja guiada exclusivamente por seus interesses e necessidades individuais. Por fim, defende-se que a educação prepare os indivíduos para adaptar-se a uma sociedade em constante transformação.

Duarte (2011), ao analisar esses quatro princípios, argumenta que, apesar de aparentemente defenderem a autonomia (sendo a autonomia uma das dimensões da formação estudantil) e o desenvolvimento individual, eles contribuem para a consolidação de uma lógica neoliberal na educação. A ênfase na aprendizagem individualizada, na aquisição de métodos em detrimento do conhecimento em si, na centralidade dos interesses individuais e na adaptabilidade às mudanças constantes, reforça a visão do indivíduo como agente autônomo e responsável por seu próprio sucesso, desresponsabilizando o Estado e a sociedade pelas desigualdades sociais e educacionais. Essa perspectiva, segundo Duarte (2010b), omite as relações de poder e as condições socioeconômicas que influenciam o processo de aprendizagem, culminando na formação de sujeitos adaptados à lógica do mercado e às suas demandas.

Embora Burgos reconheça algumas potencialidades no estímulo às sete dimensões de escolarização dos estudantes, a análise dele também expõe o risco de que essa abordagem reduza a formação cidadã a um projeto tecnicista e ajustado às exigências de reprodução do sistema capitalista. É nesse ponto que se destaca a necessidade de reconstruir o conceito de cidadania em uma perspectiva emancipatória, ultrapassando os limites impostos pelo lema “aprender a aprender” e promovendo uma educação crítica que valorize a dimensão coletiva e política da cidadania.

Pode-se acrescentar outra crítica ao debate ao destacar que as pedagogias contemporâneas fundamentadas na BNCC, como a pedagogia das competências organizada pelo lema “aprender a aprender,” esvaziam o currículo de seu conteúdo histórico e científico (Duarte, 2010b). Essa abordagem reduz a educação a uma experiência fragmentada, incapaz de proporcionar aos estudantes uma compreensão objetiva, reflexiva e crítica da realidade. Torna-se evidente que a defesa do conhecimento sistematizado é essencial para a formação cidadã, pois é por meio dele que os indivíduos podem superar a experiência imediata e compreender as estruturas sociais que moldam sua existência.

Essa formação constrói um sujeito que, sob a aparência de autonomia e liberdade, é conduzido a agir em função de seus próprios interesses, de acordo com o modelo proposto por Adam Smith (2017), em que a liberdade de escolher se confunde com a obrigação de obedecer a uma conduta maximizadora dentro de um quadro regulatório específico.

Essa instrumentalização tem uma crítica à tendência de tratar a escola como uma empresa, onde os resultados educacionais são avaliados em termos de produtividade e empregabilidade (Laval, 2019). Para Laval, a ênfase em competências como resolução de problemas e trabalho colaborativo, que a BNCC promove, pode ser interpretada como uma adaptação às necessidades do mercado, em vez do desenvolvimento educacional para o pensamento crítico e a participação cidadã. Essa lógica mercantil, que transforma a educação em um serviço, segundo Laval, neutraliza o potencial subversivo da escola e a reduz a uma instância de formação técnica.

Além disso, deve-se compreender que as sete dimensões da escolarização dos estudantes abordam os efeitos da BNCC na formação, determinam essencialmente a continuidade da valorização econômica, de forma a questionar: a quem interessa tal tendência? Não se trata de algo desinteressado (antônimo de “interesseiros”, como se utiliza na linguagem corrente), conforme propunha Gramsci (2000). O desenvolvimento de competências pelos alunos e pelos indivíduos, de modo geral, faz parte das exigências impostas pelo FMI e pelo Banco Mundial como condição para que países necessitados recebam ajuda financeira (Martins, 2016).

Na obra “A Nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do Capital para Educar o Consenso” (Neves, 2005) encontram-se diversas reflexões sobre as influências desses órgãos internacionais nos países, além de alusões à responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou insucesso no mercado de trabalho. Os interesses envolvidos são, de forma clara, os do mercado capitalista. Fatos também que foram investigados por Pires (2022) ao argumentar que a BNCC reflete uma visão de mundo individualista e competitiva, alinhada aos interesses de grandes corporações e dos organismos internacionais. Para Pires, a educação, ao ser moldada pela lógica neoliberal, desvia-se de seu propósito social e assume um papel de adaptação às demandas do capital.

Nesse sentido, percebe-se que a educação cidadã, para Burgos, está relacionada a uma concepção que coloca em um mesmo plano múltiplas “formas de aprendizagem ao longo da vida”, conforme busca estabelecer a Unesco (2016). Essas formas devem se articular ou se entrelaçar de maneira simultaneamente em uma estrutura diversificada de oferta de formação. Essa estrutura busca estabelecer possibilidades para a construção da Educação para a Cidadania Global (ECG), no contexto brasileiro, de acordo com as propostas da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nesse cenário, a ECG apresenta uma definição muito ampla, que inclui não apenas a inserção profissional e o bom desempenho no trabalho, mas também o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa e a integração social, princípios centrais que já eram oportunizados pelo documento “Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (Unesco, 1998).

Percebe-se que toda essa operação ideológica está a serviço da perpetuação e do fortalecimento de uma hegemonia que busca, e frequentemente consegue, obter o consenso das classes subalternas para a manutenção de políticas que, embora apresentem formas mais sofisticadas, continuam a servir de maneira eficiente aos interesses das diversas frações do grande capital. Trata-se de uma educação voltada para a construção de um consenso em torno de conceitos como democracia, cidadania, ética e participação, todos ajustados para atender aos interesses privados do grande capital, tanto nacional quanto internacional (Neves, 2005).

Sendo assim, deve-se lembrar que a educação escolar é um direito garantido por lei e a instituição social escola é o espaço oficial para a sistematização e a produção do saber escolar, conforme o Art. 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988, p.123): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Levando-se em conta que esses objetivos se referem indistintamente a todos os membros da sociedade brasileira, considerados individualmente, pode-se interpretar, com Gramsci (2000), que o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige.

Nessa perspectiva, observa-se que a cidadania promovida pela BNCC adota uma abordagem funcionalista, priorizando a formação de indivíduos adaptados às exigências do mercado de trabalho. O

foco reside em competências operacionais, habilidades socioemocionais e desenvolvimento de projetos rápidos, em detrimento do conteúdo e do aprofundamento dos conhecimentos. Essa abordagem impulsiona os estudantes a resolverem múltiplas tarefas simultaneamente, visando apenas a solução imediata dos problemas.

Em contraposição, a cidadania emancipatória, fundamentada nas concepções de Marx (2010), busca superar tais limitações. Essa perspectiva visa formar sujeitos críticos, capazes de questionar e transformar as estruturas sociais que geram desigualdades.

Para que a educação alcance essa dimensão emancipatória, faz-se necessária a reformulação do currículo escolar. É preciso incorporar práticas pedagógicas que incentivem o diálogo, a sistematização e a apropriação do conhecimento, com ênfase nos conteúdos escolares. Assim, a ação coletiva e o enfrentamento das desigualdades poderão surgir como propostas de transformação da escola em um espaço de emancipação social.

Observa-se então que o conhecimento promulgado pela BNCC foi reduzido, de forma sistemática e intencional, ao "domínio do necessário", no sentido capitalista da expressão. Esse conhecimento, impregnado de uma lógica funcionalista, reflete a necessidade histórica de reproduzir relações de obediência e valorização do capital. De acordo com Kurz (1999), o poeta Reiner Kunze sintetiza essa crítica de maneira contundente ao afirmar em seu poema *Dialektik*: "Ignorantes, para que continueis ignorantes, vamos escolarizar-vos." Embora essa frase tenha sido inicialmente direcionada ao contexto de regimes socialistas autoritários, ela se aplica igualmente ao conhecimento escolarizado no sistema capitalista contemporâneo, em que o aprendizado muitas vezes se limita à internalização de saberes instrumentais e alienantes. O capitalismo, por sua vez, tem conseguido treinar indivíduos para aceitar essa lógica como natural, produzindo sujeitos conformistas e voltados exclusivamente para o sucesso funcional, como exemplificam os estudantes que priorizam a absorção acrítica de conteúdos voltados à maximização de ganhos financeiros (Kurz, 1999).

A análise das contribuições de Burgos evidencia a complexidade e a urgência do debate em torno da BNCC e sua relação com a educação para a cidadania. Embora o autor reconheça algumas potencialidades na proposta curricular, como a promoção de competências socioemocionais e digitais, deve-se compreender os riscos de sua formulação estar enraizada em uma lógica neoliberal que privilegia a adaptação ao mercado em detrimento da transformação social. Essa contradição demanda uma resignificação urgente da BNCC que vá além de ajustes pontuais e proponha uma ruptura com as concepções que subordinam a educação às demandas do capital.

Para isso, é necessário revisitar o papel da escola e do currículo, resgatando a educação como um direito humano e um espaço de emancipação. Conforme Duarte (2010a), a cidadania genuína só pode ser construída quando os sujeitos têm acesso a um conhecimento sistematizado que lhes permita compreender as estruturas sociais que os oprimem e agir sobre elas. Essa resignificação implica superar o paradigma funcionalista que reduz o currículo ao "domínio do necessário", como criticado por Kurz (1999), e priorizar uma formação voltada para o pensamento crítico, a solidariedade e a transformação coletiva.

O futuro da educação depende da resistência em face das forças que a reduzem a mero instrumento de reprodução social. A reconstrução de uma educação para a cidadania exige um enfrentamento ético e político, valorizando o conhecimento como ferramenta de emancipação e recusando sua instrumentalização para fins mercadológicos. Isso implica articular práticas pedagógicas que rompam com a naturalização das desigualdades e sensibilizem as novas gerações para a necessidade de recriar as relações humanas para além da subjetividade capitalista, construindo um sistema educacional que supere os limites do capital e promova a emancipação humana.

Mészáros (2008) defende a "contrainternalização" como forma de desafiar a internalização da lógica capitalista na educação formal, a qual impede os indivíduos de conceberem alternativas à ordem vigente. O autor aponta a universalização do trabalho e da educação como elementos cruciais para a superação da alienação, e destaca o desenvolvimento da consciência socialista e a ação consciente e cooperativa como essenciais para a construção de um futuro mais sustentável.

Romper com a lógica do capital na área de educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente (Mészáros, 2008, p. 47).

A escola, por sua vez, deve assumir um papel central na construção de alternativas ao modelo capitalista, configurando-se como um espaço de prevalência de valores humanistas, coletivos e emancipatórios. Mais do que formar trabalhadores adaptáveis, a educação deve formar cidadãos com conhecimento, capazes de transformar a sociedade e rejeitar a exploração. Conforme Gramsci (2000), a educação deve capacitar os indivíduos a dirigirem e controlarem quem dirige, rompendo com estruturas autoritárias.

Portanto, a ressignificação da BNCC constitui um chamado histórico que exige mais do que meras revisões administrativas do documento. Embora Burgos se fundamente em dados do CAEd/UFJF, a análise das raízes históricas da BNCC e de sua sustentação por políticas educacionais marcadas pela lógica neoliberal é crucial para a compreensão da reprodução da alienação capitalista na educação. Faz-se necessária a reconstrução das bases epistemológicas e políticas da educação, superando a lógica utilitarista com o objetivo de formar um novo cidadão. É preciso romper com as práticas que reproduzem as condições neoliberais e promover uma educação para a cidadania emancipatória. Essa formação deve ir além dos “achismos” da subjetividade capitalista e do consumismo desenfreado que marcam e constituem a racionalidade do ser humano do século XXI, permitindo que os indivíduos compreendam as contradições da sociedade, desenvolvam uma visão crítica e transformista da realidade e sejam inspirados a construir um futuro social qualitativamente diferente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORGES, Kamylla Pereira. Eu vejo o futuro repetir o passado: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. *Revista Pedagógica*, v. 22, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5676>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1998*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_210_.asp. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JUNIOR, Roberto. *Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Newton. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. *Pro-posições*, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 75–87. 2010a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-730720100001000>. Acessado em: 12 ago. 2020.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Martins; DUARTE, Newton (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8>. Acesso em: 13 jul. 2020.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. e ampl. Campinas: Editora Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Antonio Gramsci: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KURZ, Robert. *O livro negro do capitalismo*: Um canto de despedida da economia de mercado. Edição aumentada 2009: Eichborn Verlag, Frankfurt am Main. Tradução: Boaventura Antunes e André Villar Gomez. Disponível em: <https://www.obeco-online.org/robertkurz.htm>. Acessado em: 28 nov. 2024.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Editora Autores Associados, 2020. (Coleção Educação Contemporânea).

MARTINS, Erika. M. *Todos pela Educação?* Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2016.

MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels)

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORGAN, Karine; MOCARZEL, Marcelo. Formação para a conformação? Uma análise das redes da Fundação Itaú Social na implementação da BNCC. *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, [S. l.], v. 12, n. 35, p. 1039–1064, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i35.5979. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5979>. Acesso em: 10 dez. 2024.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia*: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo : Xamã, 2005.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar*: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2022. Livro digital.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? *RBP/AE*, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan./abr. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000100035. Acesso em: 25 jul. 2020.

PIRES, Luiz Fernando Rodrigues. *A influência da ideologia neoliberal na educação básica e nas tendências em educação matemática*: projetos de formação em disputa. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. - Belo Horizonte, 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações: uma investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*. Tradução: Norberto de Paula Lima. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017. recurso digital (Clássicos de ouro).

SPRING, Joel. *Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado*. Tradução de Ana Júlia Galvan. Campinas: Vide Editorial, 2018.

UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos*. Declaração de Incheon e ODS 4 – Marco de Ação da Educação 2030. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acessado em: 25 nov. 2024.

UNESCO. *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por.locale=en. Acessado em: 15 nov. 2024.

Submetido: 20/03/2020

Aprovado: 18/06/2020