

A APRENDIFICAÇÃO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA BNCC

DANILO RODRIGUES ZAJAC¹ 

FERNANDO CÁSSIO² 

RESUMO: O artigo examina as diferentes apropriações do construto “direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” ao longo do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além da pretensa oposição entre projetos educacionais baseados no “direito de aprender” e na pedagogia das competências, reivindicada por alguns autores. Para isso, realizamos uma série de análises textuais de diferentes versões da BNCC, complementadas por análises dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os resultados indicam que a “aprendificação” da pedagogia das competências operou uma síntese inédita no texto do currículo oficial da terceira versão da Base em diante, na direção de um projeto educacional muito mais individualista que o dos PCN, assim como enfraqueceu o legalmente bem definido direito à educação.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Competências. Aprendizagem. Novo Ensino Médio. Direito à Educação.

THE LEARNIFICATION OF THE PEDAGOGY FOR COMPETENCY AT BNCC

ABSTRACT: The article examines the different appropriations of the “right to learning and development” construct throughout the elaboration process of the Brazilian National Learning Standards (BNCC), in addition to the alleged opposition between educational projects based on the “right to learning” and the pedagogy for the competency, claimed by some authors. With this in mind, we performed a series of textual analyses of different versions of the BNCC, complemented by analyses of the National Curricular Parameters (PCN). The results indicate that the “learnification” of the pedagogy for the competency operated an unprecedented synthesis in the text of the official curriculum from the third version of the BNCC towards an educational project much more individualistic than that of the PCN, as well as weakened the legally well-defined right to education.

Keywords: Brazilian National Learning Standards. Competencies. Learning. Brazilian High School Reform. Right to Education.

LA APRENDIFICACIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE LAS COMPETENCIAS EN LA BNCC

RESUMEN: El artículo examina las distintas apropiaciones del constructo “derecho al aprendizaje y desarrollo” a lo largo del proceso de elaboración de la Base

1. Universidade Federal do ABC – Santo André (SP), Brasil. E-mail: danilo.zajac@outlook.com

2. Universidade Federal do ABC - Santo André (SP), Brasil. E-mail: fernando.cassio@ufabc.edu.br

Editora de seção: Carmen Sylvania V. Moraes 

Curricular Común Nacional (BNCC) en Brasil, además de la supuesta oposición entre proyectos educativos basados en el “derecho a aprender” y la pedagogía de las competencias, reivindicado por algunos autores. Para ello, realizamos una serie de análisis textuales de diferentes versiones de la BNCC, complementados con análisis del currículo oficial previamente vigente en Brasil (PCN). Los resultados indican que la “aprendizaje” de la pedagogía de las competencias operó una síntesis inédita en el texto del currículo oficial a partir de la tercera versión da la BNCC, hacia un proyecto educativo mucho más individualista que el del PCN, así como debilitó el derecho legalmente bien definido a la educación.

Palavras-clave: Base Curricular Común Nacional (Brasil). Competencias. Aprendizaje. Reforma de la Educación Media (Brasil). Derecho a la Educación.

Introdução

A discussão sobre a necessidade de uma base nacional comum para currículos no Brasil antecedeu em quase três décadas os processos de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada entre 2017 e 2018. O termo *base nacional* já aparecia em um documento da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) de 1988, no contexto do debate público estimulado pela recém-promulgada Constituição Federal e por um movimento de afirmação da educação como direito social durante a gestação da futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei nº 9.394/1996) (ANPED, 1988; CÁSSIO, 2019). Com efeito, o texto original do *caput* do artigo 26 da LDB veio a dispor:

Currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

A implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), juntamente com as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), entre o fim dos anos 1990 e o início dos anos 2000, interpretou a ideia de “base nacional comum” em um nível de “competências e habilidades comuns” (BRASIL, 1997, 2000), o que foi amplamente criticado no período por especialistas e movimentos de trabalhadores da educação (CUNHA, 1996; MOREIRA, 1996; SILVA; GENTILI, 1999).

A consolidação de uma cultura de mensuração educacional no país, ajudada por pressões de alguns setores da sociedade, fermentou ao longo dos anos a urgência pela criação de uma base nacional curricular com força de lei que avançasse em relação aos PCN, o que ocorreu com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014). Influentes no Ministério da Educação desde antes dos governos de Dilma Rousseff, fundações empresariais e coalizões de *advocacy* educacional participaram ativamente da elaboração da BNCC e da própria inclusão da proposta de uma base nacional comum entre as metas do PNE.

Políticas curriculares, cumpre observar, reúnem duas características tipicamente desejáveis para a alta administração pública: elas mobilizam o debate público – notadamente em tempos de interpelações reacionárias ao currículo oficial – e são substantivamente mais baratas do que políticas educacionais estruturais. De fato, os investimentos da União com vistas a elaborar e implantar a BNCC foram de monta

bem inferior àqueles necessários ao atingimento das metas do PNE relacionadas a acesso e permanência estudantil, valorização de salários e carreiras de profissionais da educação, condições do trabalho docente, infraestrutura escolar etc. (CÁSSIO, 2018).

O aumento gradativo do orçamento público da educação, necessário para o cumprimento das metas do PNE, seria definitivamente inviabilizado pelas políticas de austeridade que começaram a ser adotadas ainda no segundo governo de Dilma Rousseff (CARVALHO, 2018), de modo que, entre 2015 e 2018, a BNCC se tornou a grande política educacional do país, com as alegadas intenções de corrigir distorções e de alavancar a qualidade da educação, além de garantir o direito de aprender dos estudantes.

O ensino pautado em competências e habilidades, por sua vez, é preconizado desde a década de 1990 pelos PCN e sequer fez parte dos debates em torno da elaboração da BNCC ou dos textos de suas primeiras versões (CÁSSIO, 2019). Foi o posicionamento conjunto do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) sobre a segunda versão da BNCC o primeiro documento público a enfatizar que, na etapa do ensino médio, o currículo deveria ser organizado por competências, embora isso “não tenha sido mencionado nos 27 Seminários Estaduais” (CONSED; UNDIME, 2016, p. 21) realizados em 2016 para discutir a segunda versão.

Tanto a BNCC do ensino médio quanto a do ensino fundamental passaram a ser organizadas por competências da terceira versão em diante. Apesar disso, a “pedagogia das competências” (RAMOS, 2002, 2006) é mobilizada de forma diferente dos PCN. Nas últimas versões da Base, ela foi matizada por um construto presente desde as primeiras versões: o dos “direitos de aprendizagem”.

O Encontro entre a Pedagogia das Competências e o “Direito de Aprender”

A institucionalização da pedagogia das competências no Brasil se deu por meio de reformas educacionais que tinham como objetivo estabelecer um novo modelo de regulação do funcionamento das escolas e do sistema educacional, promovendo “adaptações dos indivíduos às novas demandas empresariais antes mesmo do seu ingresso no mercado de trabalho” (MACHADO, 2002, p. 105). Dermeval Saviani (2010) definiu a pedagogia das competências como “a outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2010, p. 437).

Do ponto de vista operacional, os problemas do estabelecimento de um consenso em torno da noção de competência, e mesmo da diferenciação entre competências e habilidades, nos documentos curriculares oficiais nacionais dos anos 1990 e 2000, foram levantados por Ricardo e Zylbersztajn (2008). Elio Ricardo (2010), além disso, identificou que, conquanto o emprego da noção de competência na educação pretendesse evocar naqueles documentos um “princípio de busca de justiça social”, também apontava para o caminho da privatização do indivíduo. A educação, antes encarada como projeto coletivo, passou a ser tomada em chave individual. Marise Ramos (2006), que investigou a fundo o pensamento educacional baseado nas competências, inscreve a valorização das competências individuais:

[...] no marco de um individualismo liberal e de subjetividades otimizadas. E se a escola deve voltar-se para o desenvolvimento dessas competências, perde importância sua participação, assim como de todos os elementos culturais, na formação da consciência de classe e na construção de uma nova concepção de mundo (RAMOS, 2006, p. 303).

A autora pontua que, no mesmo plano de disputa, estão o neoliberalismo e a cultura pós-moderna, contexto em que “a construção das identidades passa a se associar mais a estratégias individuais que se desenvolvem em resposta a determinados desafios do que às relações sociais coletivas que compartilham projetos em comum” (RAMOS, 2006, p. 247). Ao menos esse parece ser um projeto das reformas educacionais neoliberais, já que as disputas identitárias do mundo real, de natureza eminentemente coletiva, granjearam conquistas e direitos objetivos no Brasil pós-1988.

Como bem traduzem duas das promessas da atual reforma conhecida como *Novo Ensino Médio* – liberdade de escolha de percursos formativos e formação voltada para a qualificação profissional (CÁSSIO; GOULART, 2022) –, os processos educativos calcados na pedagogia das competências deveriam ensejar a elaboração de um projeto pessoal e, como ressalta Ramos (2006), a formação da personalidade dos indivíduos. Daí a priorização, pelo Novo Ensino Médio, da flexibilização curricular em benefício das particularidades individuais e em detrimento, por exemplo, do ensino disciplinar (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017; KUENZER, 2017).

O viés economicista nas políticas educacionais, como bem observou Lucília Machado (2002), não costuma representar uma preocupação genuína com a inserção qualificada das juventudes no mundo do trabalho, mas tão somente com “um determinado tipo de socialização para o trabalho, capaz de fazer a adaptação das pessoas ao quadro de incertezas e instabilidades decorrentes das transformações societárias correntes” (MACHADO, 2002, p. 96). É esse o contexto, prossegue a autora,

[...] que confere sentido ao movimento perseguido pelas atuais políticas educacionais caracterizado pelo deslocamento da ênfase nos processos de ensino para os processos de aprendizagem, pela importância que passam a adquirir os processos de avaliação e pelos interesses na rediscussão dos critérios do que se entende ser significativo aprender (MACHADO, 2002, p. 96).

De características transnacionais, esse movimento pode ser observado em países como a Colômbia, onde a reforma curricular implementada concomitantemente ao processo de entrada do país na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) denominou sob o eufemismo “Direitos Básicos de Aprendizagem” os “valores, conhecimentos e habilidades, assumidos como competências que todo estudante deve adquirir” (MENDOZA; CARRILLO, 2018, p. 277).

O deslocamento da ênfase nos processos de ensino para os processos de aprendizagem nas políticas educacionais, que acompanhou a institucionalização da pedagogia das competências no Brasil, também foi observado por juristas que procuraram caracterizar o conteúdo do direito à educação dentro e fora do Brasil (HOMEM, 2006; XIMENES, 2014, 2019). Salomão Ximenes (2014) lembra que o marco mais importante nesse processo de deslocamento foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), produto da conferência realizada em Jomtien (Tailândia) e “convocada por uma coalização formada por [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura] Unesco, [Fundo das Nações Unidas para a Infância] Unicef, [Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento] PNUD e Banco Mundial” (XIMENES, 2014, p. 283). Sobre o referido deslocamento, o autor sublinha:

Concentrar a atenção na aprendizagem [...] exige também a implementação de sistemas de informação sobre o desempenho, já que as oportunidades em termos de aprendizagem, [...] por mais que dependam da disponibilidade de escolas e das condições de funcionamento destas, só poderiam ser medidas quantitativamente em termos cognitivos e em relação aos objetivos sociais pretendidos (XIMENES, 2014, p. 292).

A exacerbação da linguagem da aprendizagem no discurso educacional contemporâneo, redutora da possibilidade de debater os papéis e o próprio conteúdo da educação, foi chamada por Gert Biesta (2013, 2016) de aprendificação (*learnification*). A aprendificação, acrescenta Silvio Carneiro (2019), limita a compreensão das relações educacionais a relações puramente econômicas, concebendo estudantes como consumidores e o processo educativo como mercadoria.

Uma vez aprendificada, não seria um problema que a educação servisse unicamente à produção de indicadores de aprendizagem, bastando que os métodos prescritos fossem cumpridos a contento. Esse, aliás, é outro ponto da crítica de Biesta (2016), que considera que o fenômeno educacional, porquanto indeterminado, não pode ser tratado como uma “tecnologia causal”. A mudança de foco dos processos educacionais coletivos e sociais para processos de aprendizagem centrados no indivíduo também foi abordada nos trabalhos de Licínio Lima (2012, p. 33): “A aprendizagem é cada vez mais um assunto privado, e cada vez mais dependente da prestação de serviços segundo os estilos de vida, as culturas de aprendizagem, os perfis de consumo e as capacidades aquisitivas de cada indivíduo”.

Biesta (2016) pondera que o fenômeno de substituição da linguagem da educação por uma linguagem da aprendizagem não resulta de um processo particular ou expressa uma única agenda. É, “em vez disso, o resultado de uma combinação de desenvolvimentos e tendências diferentes, e até parcialmente contraditórios” (BIESTA, 2016, p. 17):

(1) o nascimento de novas teorias de aprendizagem com ênfase no papel ativo dos estudantes na construção do conhecimento [...] e num papel mais facilitador dos professores; (2) a crítica pós-moderna à ideia de que os processos educacionais podem ser controlados pelos professores [...]; (3) a chamada explosão silenciosa da aprendizagem [...] evidenciada no recrudescimento da aprendizagem informal [...]; e (4) a erosão do Estado de Bem-Estar Social e a subsequente ascensão de políticas neoliberais em que os indivíduos são posicionados como responsáveis por sua própria aprendizagem (ao longo da vida) (BIESTA, 2016, p. 17-18).

O autor reconhece algumas possibilidades emancipatórias na linguagem da aprendizagem – que poderia estimular os indivíduos a controlarem suas próprias agendas educacionais¹ –, mas enfatiza que a “‘aprendizagem’ é um conceito basicamente *individualista*”, contrastando com o “conceito de ‘educação’, que sempre implica uma *relação*”. Aprender é um “*processo*” (BIESTA, 2016, p. 18, grifos do original). Quem aprende aprende alguma coisa de alguém e por alguma razão – e daí a nossa concordância com Liria, Fernández e Fernández (2017, p. 103-104), que classificam a expressão “aprender a aprender” como um “sintagma absurdo, vazio e puramente formal”.

Embora a pedagogia das competências só tenha aportado na BNCC na sua terceira versão (XIMENES; CÁSSIO, 2017; BRASIL, 2018), os “direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento” já apareciam nas primeiras versões da Base. Ao que tudo indica, os primeiros documentos no país em que a expressão “direito de aprender” é utilizada são três levantamentos de “boas práticas” em escolas públicas coordenados pelo Unicef (BRASIL, 2007; UNICEF, 2008, 2010). Depois disso, o construto aparece em um conjunto de documentos preliminares ao debate da BNCC elaborados por grupos de trabalho coordenados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012a, 2012b, 2014). Um desses documentos, *Por uma política curricular para a educação básica*, relata:

No período de 2009 a 2014 reuniões, encontros e seminários foram realizados para a construção dessa tarefa. Cabe destacar o trânsito de uma visão de expectativas de aprendizagem para direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que ensejou muitos debates e marcou importante mudança de orientação na produção do documento ora apresentado (BRASIL, 2014, p. 7).

As “expectativas de aprendizagem”, segundo o mesmo documento, imputariam aos estudantes um conjunto de obrigações e tarefas com a única finalidade de produzir resultados escolares, o que justificaria a adoção dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento pela futura política curricular. Bonini, Druck e Barra (2018) também relatam que, entre 2009 e 2012, houve no Ministério da Educação uma mudança de visão das “expectativas de aprendizagem” para os “direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento”. O Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento (GT DiAD), estabelecido no ministério, foi incumbido de definir esses novos direitos – tarefa preparatória para os debates da BNCC que viriam depois².

A publicação tardia de uma espécie de “versão final” do relatório do GT DiAD (BONINI; DRUCK; BARRA, 2018) durante as audiências públicas da terceira versão da BNCC – documento que pode ser entendido como uma versão alternativa da própria BNCC – confirma que a disputa pelos conteúdos da Base passa pela disputa da própria noção de “direito à aprendizagem”, cuja força retórica acabou canalizada para um projeto educacional distinto desde o golpe de 2016. Esse problema foi antecipado por Luiz Carlos de Freitas (2014), que afirmou que a escolha das aprendizagens consideradas “direitos” será sempre orientada por uma matriz formativa perpassada por ideologias: “Projetos diferentes, direitos diferentes”. Assim, nos termos de Ernesto Laclau (2013), o “direito de aprender” poderia ser considerado um significante flutuante³.

Elizabeth Macedo (2015) analisou o debate que hegemonizou o significante “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” no PNE. A despeito da alegada tentativa dos formuladores de escapar à “expectativa de aprendizagem” como insígnia da performatividade na educação, a autora argumenta que “a explicitação dos direitos [...] deixa claro o seu caráter genérico, um conjunto de ações que não pode ser garantido pela escola ou por qualquer outro agente externo” (MACEDO, 2015, p. 896). Ainda que se declare o contrário, portanto, a substituição de “expectativas” por “direitos” de aprendizagem não removeu da BNCC o “individualismo liberal e as subjetividades otimizadas”, apontados na crítica de Ramos (2002, 2006) à pedagogia das competências de duas décadas atrás.

A aprendificação enfraquece o juridicamente bem definido direito à educação. Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 50) lembram, nesse sentido, que o direito à educação “não se aninha apenas no direito de aprender dos estudantes com a devida qualidade”. Para Ximenes (2019), os “direitos de aprendizagem” reduzem o conteúdo do direito à educação, uma vez que as reformas curriculares recentes pretendem:

[...] retirar de cena toda a legislação que protege o direito social à educação, segundo o qual a escola básica deveria ser acessível a todos em condições de igualdade e com a máxima qualidade, com oportunidades abertas de continuidade dos estudos, o que, por evidência, exigiria mais investimentos públicos em educação pública (XIMENES, 2019, p. 62-63).

Em linha semelhante, João Luiz Horta Neto (2014, p. 180) afirma que a “aprendizagem não pode ser compreendida fora do direito à educação”, sendo a redução do direito à educação ao “direito à aprendizagem”:

[...] um equívoco conceitual e político. Conceitual, porque o direito à educação é muito mais amplo do que a aprendizagem; político, porque ainda inexistem condições iguais para todas as escolas brasileiras, e retirar o foco disso é como aceitar a imensa desigualdade existente. Mesmo que o objetivo fosse usar uma expressão forte para dar visibilidade a um problema que merece ser atacado – as dificuldades na aprendizagem –, isso não justificaria a interpretação reducionista (HORTA NETO, 2014, p. 180).

O Parecer CNE/CP nº 15/2017, que homologou a BNCC para a educação infantil e para o ensino fundamental, aponta que a Lei nº 13.415/2017, da reforma do ensino médio, consagrou na LDB “a *equivalência*

das expressões ‘direitos e objetivos de aprendizagem’ e ‘competências e habilidades’” (BRASIL, 2017, p. 25, grifo nosso). Apesar disso, alguns autores opõem o “direito de aprender” e a “pedagogia das competências” como se fossem parte de projetos educacionais antagônicos.

César Nunes (2021), por exemplo, considera forçoso reconhecer que, nas últimas décadas,

[...] vimos serem engendradas em nosso país duas grandes políticas públicas educacionais e duas consequentes disposições político-pedagógicas matriciais: a Pedagogia das Competências e Habilidades e a Pedagogia do Direito à Educação e dos Direitos de Aprendizagem (NUNES, 2021, p. 33).

Melo e Marochi (2019), por sua vez, afirmam:

A redução de direitos de aprendizagem às competências e habilidades significa, nada menos, que a faceta pragmatista, cosmopolita e performática desta reforma [do ensino médio], cuja centralidade, ao uniformizar os direitos de aprendizagem em nível nacional pelas avaliações em larga escala, nada mais querem do que implementar um sistema performático (MELO; MAROCHI, 2019, p. 16).

Aqui, os autores consideram que os “direitos de aprendizagem” – de maior alcance e generalidade – estariam sendo “reduzidos” por força da introdução da pedagogia das competências na Base. Também afirmam que, “ao contemplar as competências como ‘direitos de aprendizagem’”, a BNCC assume-se “parte das reformas neoliberais brasileiras do tempo atual” (MELO; MAROCHI, 2019, p. 18)⁴.

Estimulado pela disputa – ainda viva – de uma noção de “direitos de aprendizagem” não atrelada ao projeto educacional que se impôs na BNCC após o golpe de 2016, este trabalho pretende examinar as apropriações do “direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” ao longo do processo de elaboração da BNCC, além da suposta oposição entre o “direito de aprender” e a pedagogia das competências. Para isso, realizamos uma série de análises textuais de diferentes versões da Base, complementadas por análises dos PCN.

Metodologia

A pesquisa consiste em uma análise dos textos introdutórios e de ciências da natureza da segunda e da terceira versão da BNCC para o ensino médio (BRASIL, 2016, 2018)⁵, cotejada com análises das bases legais e dos textos de ciências da natureza e matemática dos PCN para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000). As seções dos documentos referentes aos textos introdutórios e aos componentes curriculares química, física e biologia foram agrupadas em arquivos de texto (codificação UTF-8) e acrescidas de metadados com as características de cada trecho do texto: versão do documento, seção do texto, número do parágrafo e disciplina. A partir dos arquivos de texto, foram consolidados *corpora* textuais hifenizados para análise por técnicas de estatística textual com o auxílio do *software* livre *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ). A hifenização é o processo que garante que expressões como “Ensino_Médio” ou “Base_Nacional_Comum_Curricular” não sejam reconhecidas como palavras separadas.

O IRaMuTeQ conta com diferentes rotinas para análises lexicométricas (quantidade e ocorrência de palavras) e sua visualização (nuvens de palavras e diagramas de Pareto), classificação hierárquica descendente (CHD) e análises de especificidades e de similitude (CAMARGO; JUSTO, 2018; SOUSA, 2021).

Especialmente importante na literatura e na presente investigação, a CHD ou método de Reinert (1987, 1990; LEBART; SALEM; BERRY, 1998) classifica os segmentos de texto (ST) do *corpus* em função de seus respectivos vocabulários, sendo o conjunto desses segmentos repartido com base na frequência das palavras reduzidas (lematização)⁶.

Usualmente, os ST são fragmentos com o tamanho de três linhas, dimensionadas pelo próprio *software* em função do tamanho do *corpus*. A partir de matrizes que cruzam ST e palavras (em repetidos testes do tipo χ^2), aplica-se o método e obtém-se uma classificação estável e reprodutível (REINERT, 1990). O significado de uma palavra é, desse modo, determinado por um conjunto de palavras que coexistem em dado contexto: palavras que aparecem em contextos similares possuem proximidade semântica (KALAMPALIKIS, 2003).

A essa altura, convém reforçar o lembrete de Chartier e Meunier (2011, p. 37.5) de que “o *software* não é o método”. Ao lembrete, Lahlou (2012, p. 38.5) acrescenta: “As saídas [*outputs*] do *software* não são a análise. O *software* é apenas um instrumento para exploração; a interpretação é realizada pelo analista usando o seu conhecimento externo ao texto”. Desse modo, é pela leitura exaustiva dos textos e do contexto político de sua produção que se podem interpretar as saídas de um *software* como o IRaMuTeQ e classificá-las como achados triviais, esperados (consistentes com pesquisas anteriores) ou inesperados, bem como identificar os artefatos decorrentes do processamento dos dados (LAHLOU, 2012).

Também foi utilizada neste trabalho a análise de similitude (MARCHAND; RATINAUD, 2012), que permite identificar as coocorrências de palavras nos documentos e representá-las na forma de grafos que indicam o grau de conectividade entre as palavras e sugerem o padrão geral de construção do texto (CÁSSIO et al., 2020). Como o IRaMuTeQ permite selecionar as palavras representativas por classes gramaticais, foram priorizados nas análises os substantivos e adjetivos, pois se verificou, em análises preliminares, que a presença de outras classes de palavras (verbos, advérbios, pronomes, artigos etc.), tão frequentes quanto inespecíficas nos textos analisados, prejudicava a visualização e a interpretação dos resultados.

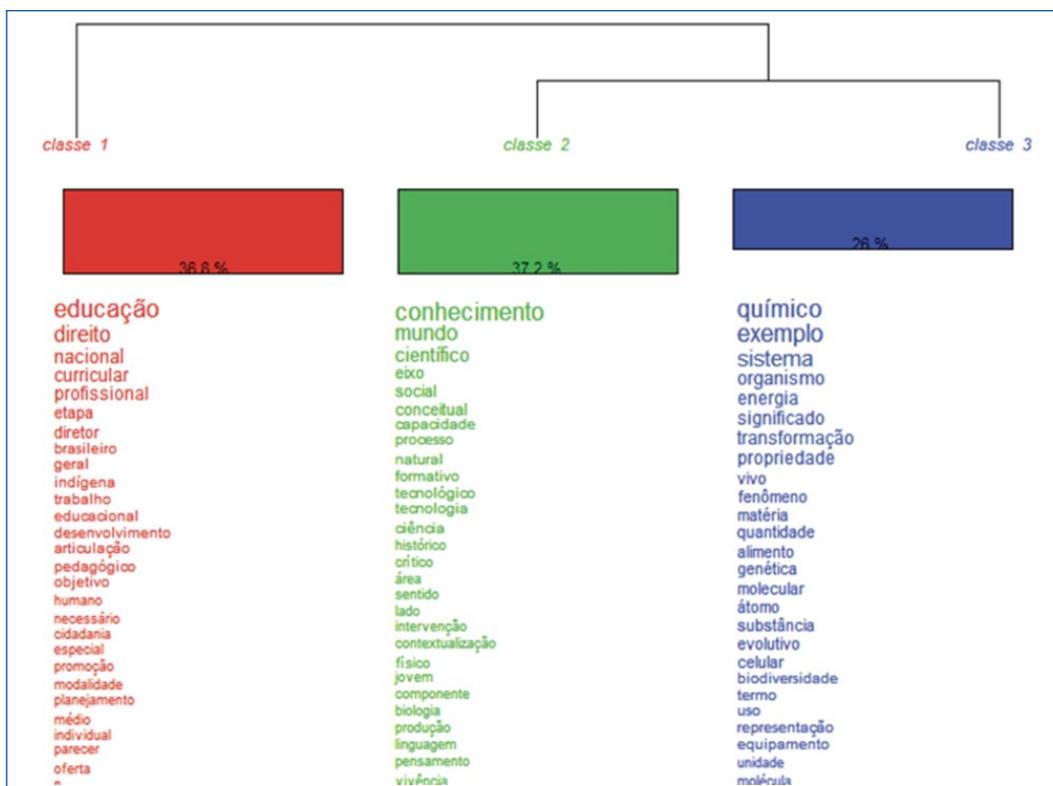
A Competência como “Direito”

A Tabela 1 apresenta um conjunto de dados de interesse para os três *corpora* textuais analisados, cujo aproveitamento na CHD foi sempre superior a 90%. Observa-se uma redução significativa no tamanho do texto entre a segunda e a terceira versão da BNCC, corroborando a drástica redução dos conteúdos para o ensino médio preconizada na reforma de 2017 (FERRETTI; SILVA, 2017; KRAWCZYK; FERRETTI, 2017). A análise lexicométrica exploratória dos documentos também revelou o aumento do número de ocorrências das formas⁷ *competência* (de 0 para 0,56%) e *aprendizagem* (de 0,18 para 0,37%) entre a segunda e a terceira versão da BNCC – um dado trivial, considerando a introdução da pedagogia das competências na Base em 2017. Os diagramas resultantes do método de Reinert para os dois *corpora* textuais da BNCC acompanham as diferenças na frequência das palavras e resultam num número de classes diferente: três classes para a segunda versão e cinco classes para a terceira versão (Figs. 1 e 2).

Tabela 1. Dados de interesse dos três *corpora* analisados.

<i>Corpora</i>	Número de palavras	<i>Corpus</i> classificado (%)	Ocorrências	
			<i>Competência</i> (%)	<i>Aprendizagem</i> (%)
PCNEM (2000)	26.795	93,2	0,31	0,09
BNCC-EM, 2ª versão (2016)	20.335	94,1	0	0,18
BNCC-EM, 3ª versão (2018)	9.710	90,6	0,56	0,37

PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; BNCC-EM: Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Fonte: Os autores.



Fonte: Os autores.

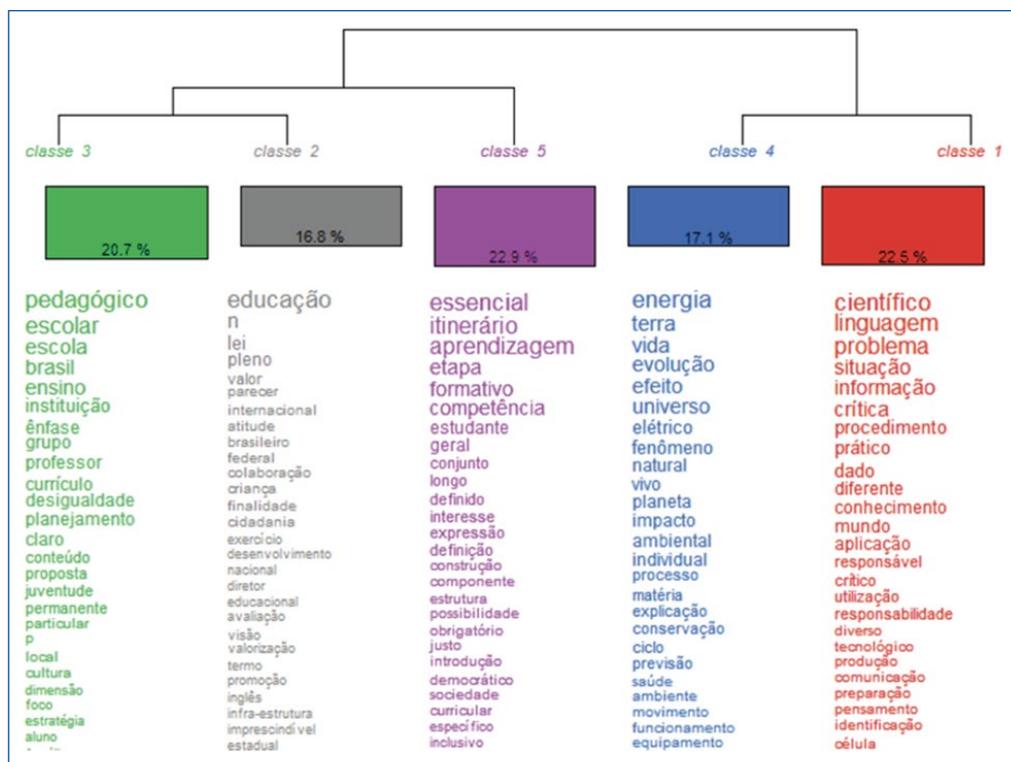
Figura 1. Dendrograma, segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (textos introdutórios e área de ciências da natureza), método Classificação Hierárquica Descendente.

O tamanho das palavras é proporcional à sua associação às classes (χ^2).

As classes 2 e 3 da Fig. 1 (verde e azul) e 1 e 4 da Fig. 2 (azul e vermelho), respectivamente semelhantes entre si, reúnem as formas que caracterizam os ST vinculados aos conteúdos de ensino e aos procedimentos das ciências da natureza presentes nos textos da segunda e da terceira versão da BNCC. As principais diferenças entre esses documentos, portanto, se expressam nas diferenças entre as demais classes. A classe 1 da Fig. 1 (vermelho), cujas formas mais características são *educação*, *direito* e *nacional*, inclui os ST relacionados a aspectos legais da segunda versão da BNCC:

A concepção de educação como direito abarca as intencionalidades do processo educacional, em direção à garantia de acesso, pelos estudantes e pelas estudantes, às condições para seu exercício de cidadania. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresentados pelos componentes curriculares que integram a BNCC, referem-se a essas intencionalidades educacionais (BRASIL, 2016, p. 24) – ST associado à classe 1.

Já a existência de três classes diferentes no dendrograma da Fig. 2 (2, 3 e 5; cinza, verde e roxo), igualmente relacionadas a aspectos legais, sugere que a “concepção de educação como direito”, que na segunda versão justificava a existência da BNCC, perde importância na terceira versão. Enquanto a classe 1 do *corpus* da segunda versão contém 36,8% dos ST classificados pelo IRaMuTeQ, as classes 2, 3 e 5 da Fig. 2 reúnem 60,4% dos ST classificados, o que decorre da diminuição do tamanho do texto mais propriamente relacionado aos conteúdos de ciências da natureza, concomitantemente a um maior esforço dos elaboradores da terceira versão para justificar a necessidade da BNCC e, de maneira especial, as opções tomadas para a sua organização com a aprovação da reforma do ensino médio.



Fonte: Os autores.

Figura 2. Dendrograma, terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (textos introdutórios e área de ciências da natureza), método Classificação Hierárquica Descendente. O tamanho das palavras é proporcional à sua associação às classes (χ^2).

O texto da terceira versão, por essa razão, exprime de forma muito evidente o projeto político-educacional da pedagogia das competências fundamentado no direito de aprender, especificamente nos ST da classe 5 da Fig. 2 (roxo), que perfazem 22,9% do total de segmentos classificados. Já a forma *educação*, mais característica da classe 2 (cinza), aparece tipicamente vinculada a formas como *lei* e “*n*”, evocativas de normas e regulamentos que enfatizam a obrigatoriedade da BNCC.

A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira e encontra-se organizada em um todo articulado e coerente *fundado em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais* (BRASIL, 2018, p. 5, grifo nosso) – ST associado à classe 5.

Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da *Lei nº 13.005/2014*, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos (BRASIL, 2018, p. 20, grifo nosso) – ST associado à classe 2.

O Parecer CNE/CP nº 15/2017, como já vimos, faz o estranho apontamento de que a reforma do ensino médio consagrou na LDB “a *equivalência* das expressões ‘direitos e objetivos de aprendizagem’ e ‘competências e habilidades’” (BRASIL, 2017, p. 25, grifo nosso). A afirmação é justificada com uma menção aos artigos 35-A e 36 (§ 1º) da LDB, em sua redação modificada pela lei da reforma do ensino médio. O primeiro desses artigos dispõe que a BNCC definirá “direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio” em quatro áreas do conhecimento, enquanto o segundo, que a organização das áreas e de suas respectivas “competências e habilidades” é prerrogativa dos sistemas de ensino.

A “equivalência” entre as duas expressões, sequer sugerida na LDB, foi inferida pelos elaboradores das últimas versões da BNCC com o objetivo de reabilitar a pedagogia das competências como um meio de realizar um direito à educação aprendificado. Se a ideia de adotar uma linguagem de “direitos”, na visão dos primeiros elaboradores da Base, teria sido escapar às armadilhas da performatividade camuflada na ideia de “expectativas de aprendizagem”, os últimos elaboradores serviram-se dessa mesma linguagem para alçar as competências à condição de direitos individuais:

[A BNCC] Avança em relação a documentos normativos anteriores ao definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos quais todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros devem ter acesso ao longo de seu processo de escolarização (BRASIL, 2016, p. 44) – ST associado à classe 1.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 8) – ST associado à classe 5.

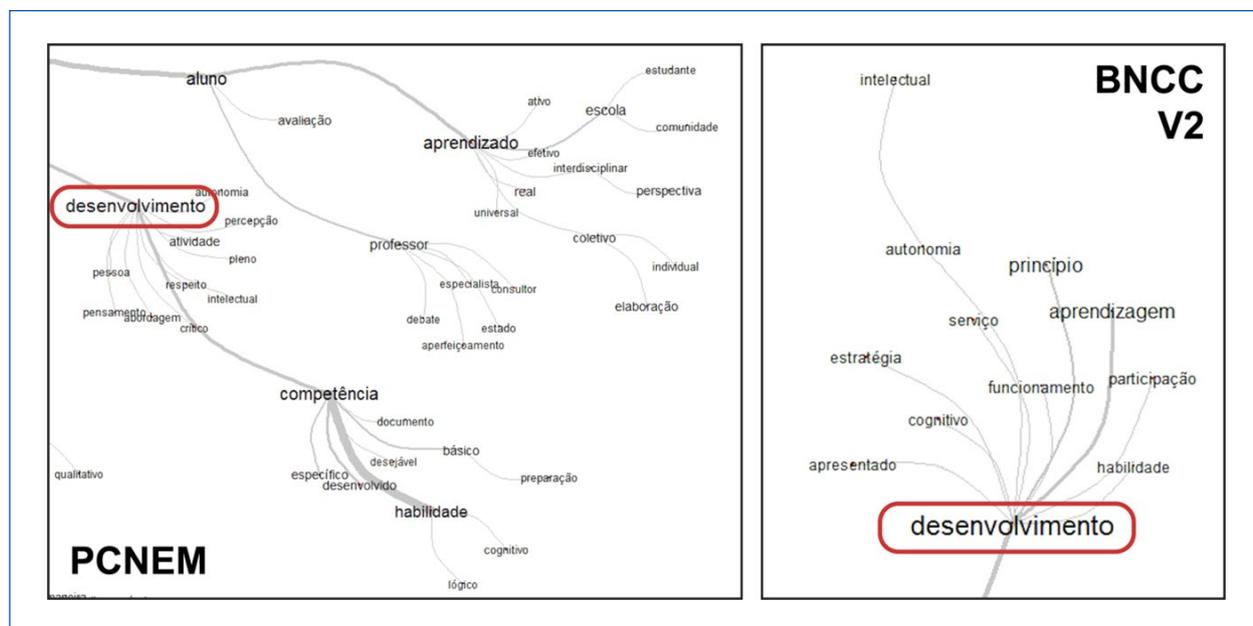
Se, por um lado, a presença da pedagogia das competências da terceira versão em diante reflete as concepções educacionais do grupo político que passou a dirigir o processo de elaboração da BNCC no Ministério da Educação com o golpe de 2016 – incidentalmente, o mesmo grupo elaborador dos PCN no governo Fernando Henrique Cardoso (XIMENES; CÁSSIO, 2017; AVELAR; BALL, 2019; CÁSSIO, 2019; TARLAU; MOELLER, 2020) –; por outro, essa presença não deve ser interpretada como uma mera incorporação na Base de aspectos do documento curricular de 20 anos antes, uma vez que a pedagogia das competências ganhou centralidade ainda maior na BNCC do que tinha nos PCN.

O Indivíduo como Centro, a Vida como “Projeto”

Os grafos obtidos nas análises de similitude indicam que, apesar de a “pedagogia das competências” e os “direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento” serem construtos respectivamente vinculados aos PCN e às duas primeiras versões da BNCC, as formas *competência* e *aprendizagem* não têm nenhuma centralidade na estrutura desses textos.

A não centralidade da forma *aprendizagem* na segunda versão da BNCC pode ser observada no grafo da Fig. 3, no qual aparece como um nó terminal por coocorrer quase que exclusivamente com a forma *desenvolvimento* – na formulação “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. Já nos PCNEM, é a forma *competência* que aparece como um nó praticamente terminal que coocorre preferencialmente com a forma *habilidade* – tal como na célebre formulação “competências e habilidades”. Aqui, as formas *aprendizado* e *aprendizagem* evocam, respectivamente, os objetivos da formação escolar e os processos aquisitivos por meio dos quais esses objetivos deveriam se realizar⁸.

A Base Nacional Comum [referência ao art. 26 da LDB] contém em si a dimensão de preparação para o prosseguimento de estudos e, como tal, deve caminhar no sentido de que a construção de competências e habilidades básicas, e não o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos, seja o objetivo do *processo de aprendizagem* (BRASIL, 2000, p. 16, grifo nosso).



PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio; BNCC: Base Nacional Comum Curricular. Fonte: Os autores.

Figura 3. Grafos de análise de similitude, PCNEM (bases legais e área de ciências da natureza e matemática) e segunda versão da BNCC (textos introdutórios e área de ciências da natureza): trechos centrados na forma *desenvolvimento*. O tamanho das palavras é proporcional ao número de ocorrências. O grau de conectividade entre os *hubs* (frequência de coocorrências das palavras) é representado pela espessura das arestas. Os grafos completos encontram-se nas Figs. C1 e C2 do Material Complementar (ZAJAC; CÁSSIO, 2023).

Diferentemente do que se observa na Fig. 3, as formas *aprendizagem* e *competência* aparecem como nós altamente conectados (*hubs*) no grafo de análise de similitude do *corpus* textual da terceira versão da BNCC (Fig. 4). Trata-se, de fato, de uma mudança radical na estrutura do texto curricular: no encontro entre a pedagogia das competências e o direito à aprendizagem está a forma *estudante*, que passa a ser o *hub* principal na terceira versão. Passadas mais de duas décadas da publicação dos PCNEM – e duas versões da BNCC depois –, o indivíduo foi posicionado literalmente no centro da política curricular oficial.

Embora a centralidade no indivíduo já fosse observável nos PCNEM (CUNHA, 1996; MOREIRA, 1996; RAMOS, 2002; RICARDO; ZYLBERSZTAJN, 2008; SILVA, 2009; RICARDO, 2010) e nas primeiras versões da BNCC (CÁSSIO, 2019), a tensão entre a individualização e a fruição do direito social à educação sempre esteve presente nesses textos, refletindo o seu próprio processo de construção⁹. Essa tensão foi finalmente “resolvida” pelos últimos elaboradores da BNCC, que redefiniram o direito social como direito individual substituindo definitivamente “educação” por “aprendizagem”¹⁰. Em 2017, foi a necessidade de realizar esse novo e mal definido direito o que passou a lastrear e obrigar – por meio de uma base curricular com força de lei – o desenvolvimento de competências individuais na educação básica.

Nesse sentido, os resultados das análises de similitude sugerem que os PCNEM são muito mais parecidos com as duas primeiras versões da Base do que com aquela que, paradoxalmente, ressuscitou a pedagogia das competências no texto do currículo oficial. Nesse sentido, os resultados das análises de similitude sugerem que os PCNEM são muito mais parecidos com as duas primeiras versões da Base do que com aquela que, paradoxalmente, ressuscitou a pedagogia das competências no texto do currículo oficial. A estrutura dos grafos das Figs. C1, C2 e C3 do Material Complementar (ZAJAC; CÁSSIO, 2023) mostra que os PCNEM e a segunda versão da BNCC possuem um mesmo *hub* principal – a forma conhecimento –, que na terceira versão aparece como um nó satélite ao *hub* principal *estudante*. Como dado adicional, o dendrograma da Fig. C4 referente aos PCNEM apresenta classes muito mais parecidas com as da segunda versão da BNCC (Fig. 1) do que com as da terceira versão (Fig. 2).

teoricamente frágil e juridicamente mal definida como o “direito de aprender” tenha sido tão facilmente capturada pelo projeto educacional explicitamente ultraindividualista das elites nacionais.

Ao defender a necessidade de desaprendificar a educação, Gert Biesta (2016, p. 127) afirmou: “Fala-se muito sobre a aprendizagem e muito pouco sobre para que serve a aprendizagem. Fala-se muito pouco, em outras palavras, sobre as finalidades da aprendizagem”. A ideia – inicialmente bem-intencionada – dos primeiros elaboradores da BNCC de assimilar o discurso da aprendizagem e dar-lhe uma roupagem de “direitos” piorou essa situação. Uma vez que os “direitos” impõem a obrigação de garantia¹², o debate sobre o conteúdo substantivo desses direitos foi definitivamente interdito pelos reformadores empresariais que assumiram o Ministério da Educação em 2016. O “*rightswashing*” da aprendizagem não apenas permitiu que a pedagogia das competências fosse reabilitada na BNCC, mas a operação de uma síntese inédita no texto do currículo oficial na direção de um projeto educacional muito mais individualista que o dos PCN e o das primeiras versões da Base.

Notas

1. Licínio Lima vai em direção semelhante, ao afirmar que “um *sistema controlado individualmente pelos aprendentes* pressupõe não só sujeitos autônomos, mas também dotados de racionalidade estratégica” (LIMA, 2012, p. 35, grifo do original).
2. Detalhes sobre o GT DiAD e as outras comissões de elaboração da BNCC podem ser encontrados em Bonini e Costa-Hübes (2019).
3. Um significante flutuante é “aquele cujo vazio é resultado de uma não fixação introduzida por uma pluralidade de discursos que se interrompem uns aos outros” (LACLAU, 2011, p. 305).
4. Andréia Militão (2021) foi além da BNCC e investigou a inserção da terminologia “direito à aprendizagem” nos textos normativos relacionados à formação de professores/as.
5. A coleta dos dados foi realizada entre os anos de 2018 e 2019, e, como não houve mudanças significativas entre a terceira versão da BNCC e a versão final homologada pelo Ministério da Educação, optou-se por manter a análise da terceira versão. Da mesma forma, para fins das análises apresentadas, não foram observadas diferenças significativas entre a primeira e a segunda versão, optando-se por mostrar os resultados apenas para a segunda versão.
6. Detalhes sobre o processo de lematização podem ser encontrados nos diversos manuais disponíveis para o IRaMuTeQ. Ver, por exemplo, Salviati (2017, p. 13-14).
7. Por conta do processo de lematização, que deflexiona as palavras em lemas (“competência” e “competências” são formas do lema “competência”, por exemplo), referimo-nos ao longo deste artigo à frequência das formas, e não à das palavras em si.
8. No grafo completo dos PCNEM da Fig. C1 (ZAJAC; CÁSSIO, 2023), a forma aprendizagem conecta-se à forma processo em um ramo totalmente diferente daquele em que aparece a forma aprendizado (conforme destaque em vermelho).
9. Para os PCN, ver Bonamino e Martínez (2002).
10. Daí termos classificado a BNCC como uma espécie de “ponto de saturação das políticas de centralização curricular no Brasil, uma síntese das políticas de currículo brasileiras desde os PCN temperada com o linguajar dos *common core* de alguns países” (CÁSSIO, 2018, p. 244).

11. “Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: [...] III – zelar pela aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1996).
12. O que, concordando com Horta Neto (2014), tem implicações diretas nos processos de responsabilização (*accountability*) de escolas e dos professores atrelados a resultados de avaliações em larga escala.

Contribuições dos autores

Problematização e conceitualização: Cássio F e Zajac M; Coleta de dados: Zajac D; **Metodologia:** Cássio F e Zajac, D; **Análise:** Zajac D e Cássio F; **Redação da primeira versão:** Cássio F e Zajac D; **Revisões e aprovação da versão final:** Cássio F

Disponibilidade de Dados da Pesquisa

Dados complementares se encontram em <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.24415399.v3>

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Boletim ANPED:** 11ª Reunião Anual – Em direção às Novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2-3, 1988.

AVELAR, M.; BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, v. 64, p. 65-73, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, G. **Good education in an age of measurement:** ethics, politics, democracy. Nova York / Londres: Routledge, 2016.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000018>

BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular:** compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 17-39.

BONINI, A.; DRUCK, I. F.; BARRA, E. S. O. (org.). **Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica:** subsídios ao currículo nacional (no contexto dos debates para o estabelecimento da BNCC, elaborados no âmbito do Ministério da Educação entre dezembro de 2012 e fevereiro de 2015). Curitiba: UFPR, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Primeira versão. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular [Ensino Médio]**. Terceira versão. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2017, de 21 de dezembro de 2017**. Brasil, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Aprova Brasil: o direito de aprender**. Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. 2. ed. Brasília: Unicef, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **A política curricular da educação básica: as novas diretrizes curriculares e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento** [Texto desencadeador do debate nacional]. Brasília: Ministério da Educação, 2012a. (mimeo.)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, dez. 2012b. (mimeo.)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento**. Versão Preliminar. Brasília: Ministério da Educação, 2014. (mimeo.)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software IRaMuTeQ**. Florianópolis: Laccos / UFSC, 2018.

CARNEIRO, S. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 41-46.

CARVALHO, L. **Valsa brasileira: do boom ao caos econômico**. São Paulo: Todavia, 2018.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, 2018. <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.887>

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CÁSSIO, F.; AVELAR, M.; TRAVITZKI, R.; NOVAES, T. A. F. Heterarquização do Estado e a expansão das fronteiras da privatização da educação em São Paulo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e241711, 2020. <https://doi.org/10.1590/ES.241711>

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022. <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35>

CHARTIER, J.-F.; MEUNIER, J.-G. Text mining methods for social representation analysis in large *corpora*. **Papers on Social Representations**, v. 20, n. 2, p. 37.1-37.47, 2011.

CONSELHO NACIONAL DOS SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (Consed); UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (Undime). **Seminários Estaduais da BNCC**: posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Consed/Undime, 2016.

CUNHA, L. A. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 60-72, 1996.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Caminhos do direito de aprender**: boas práticas de 26 municípios que melhoraram a qualidade da educação. Brasília: Unicef, 2010.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Ministério da Educação. União dos Dirigentes Municipais de Educação. **Redes de aprendizagem**: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Brasília: Unicef, 2008.

HOMEM, A. P. B. Fontes do direito à educação na União Europeia. In: HOMEM, A. P. B. (coord.). **Temas de direito da educação**. Coimbra: Almedina, 2006. p. 25-40.

HORTA NETO, J. L. Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 172-201, 2014. <https://doi.org/10.18222/ae255920142770>

KALAMPALIKIS, N. L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In: ABRIC, J.-C. (dir.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Toulouse: Éditions Érès, 2003. p. 147-163.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>

- KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>
- LACLAU, E. Construir la universalidad. In: BUTLER, J.; LACLAU, E.; ŽIŽEK, S. (org.). **Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos en la izquierda**. 2. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011. p. 281-305.
- LACLAU, E. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- LAHLOU, S. Text mining methods: an answer to Chartier and Meunier. **Papers on Social Representations**, v. 20, n. 38, p. 1-7, 2012.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LEBART, L.; SALEM, A.; BERRY, L. **Exploring textual data**. Dordrecht: Springer, 1998. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-1525-6>
- LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIRIA, C. F.; FERNÁNDEZ, O. G.; FERNÁNDEZ, E. G. **Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo y el delirio de la izquierda**. 2. ed. Madri: Akal, 2017.
- MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>
- MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, 2002.
- MARCHAND, P.; RATINAUD, P. L'analyse de similitude appliquée aux *corpus* textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française. In: JOURNÉES INTERNATIONALES D'ANALYSE STATISTIQUE DES DONNÉES TEXTUELLES, 11., 2012. **Actes...** Liège, 2012. p. 687-699.
- MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MELLO, G. N. Formação inicial e continuada de professores. In: CASTRO, M. H. G.; CALLOU, R. (coord.). **Educação em pauta: uma agenda para o país**. Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos, 2018. p. 67-86.
- MELO, A.; MAROCHI, A. C. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e203727, 2019. <https://doi.org/10.1590/0102-4698203727>
- MENDOZA, Y. G.; CARRILLO, A. T. La creación curricular cotidiana: crítica y apuestas desde la educación popular. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 275-290, 2018. <https://doi.org/10.12957/teias.2018.37618>
- MILITÃO, A. N. A inserção da terminologia “direito à aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 152-176, 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8921>

MOREIRA, A. F. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 9-22, 1996.

NUNES, C. Estado, economia e educação no Brasil: matrizes histórico-políticas dos projetos atuais em disputa, a pedagogia das competências e habilidades *versus* a pedagogia do direito à educação e dos direitos de aprendizagem. **Exitus**, Santarém, v. 11, e020171, 2021. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2015v1n1ID1702>

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000020>

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, 2022. <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>

REINERT, M. Classification descendante hiérarchique et analyse lexicale par contexte: application au *corpus* des poésies d'A. Rimbaud. **Bulletin de Méthodologie Sociologique**, v. 13, n. 1, p. 53-90, 1987. <https://doi.org/10.1177/075910638701300107>

REINERT, M. ALCESTE: une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: *Aurélia*, de Gérard de Nerval. **Bulletin de Méthodologie Sociologique**, v. 26, n. 1, p. 24-54, 1990. <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200015>

RICARDO, E. C.; ZYLBERSZTAJN, A. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as ciências do ensino médio: uma análise a partir da visão de seus elaboradores. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 257-274, 2008.

SALVIATI, M. E. **Manual do Aplicativo Iramuteq (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3)**. Planaltina: Embrapa Cerrados, 2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, M. R. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 441-460, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200007>

SILVA, T. T.; GENTILI, P. (org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1999.

SOUSA, Y. S. O. O uso do *software* Iramuteq: fundamentos de lexicometria para pesquisas qualitativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 1541-1560, 2021. <https://doi.org/10.12957/epp.2021.64034>

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>

XIMENES, S. B. **Direito à qualidade na educação básica: teoria e crítica**. São Paulo: Quartier Latin / Ação Educativa, 2014.

XIMENES, S. B. Contra quem os estudantes lutam? As ocupações secundaristas no epicentro das disputas sobre a escola pública. In: MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. (org.). **Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 53-74.

XIMENES, S.; CÁSSIO, F. Uma Base em falso. **Nexo**, 11 abr. 2017. Disponível em: www.nexojournal.com.br/ensaio/2017/Uma-Base-em-falso. Acesso em: 7 jan. 2023.

ZAJAC, D. R.; CÁSSIO, F. A aprendizagem da pedagogia das competências na BNCC [Material Complementar]. [s.l.]: **figshare**, 2023. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.24415399.v3>

Sobre os Autores

DANILO RODRIGUES ZAJAC é mestre em História e Ensino das Ciências e da Matemática, bacharel em Ciência e Tecnologia e licenciado em Química pela Universidade Federal do ABC. É professor, atua na educação básica e desenvolve pesquisas em currículo e políticas educacionais.

FERNANDO CÁSSIO é doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo e professor do Centro de Ciências Naturais e Humanas da Universidade Federal do ABC (UFABC), membro do Grupo de Pesquisa Direito à Educação, Políticas Educacionais e Escola da UFABC e integrante da Rede Escola Pública e Universidade. Suas pesquisas recentes focalizam as relações das políticas educacionais com as desigualdades educacionais e com processos de comoditização na educação pública.

Recebido: 8 jan. 2023

Aceito: 19 jun. 2023